

# O Impacto do Diálogo Investigativo nas Abordagens à Aprendizagem de Estudantes Universitários Brasileiros

THE IMPACT OF INVESTIGATIVE DIALOGUE ON BRAZILIAN UNIVERSITY STUDENTS' APPROACHES TO LEARNING

EL IMPACTO DEL DIÁLOGO INVESTIGATIVO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BRASILEÑOS

**Gizele Geralda Parreira**

[gizele.parreira@ifg.edu.br](mailto:gizele.parreira@ifg.edu.br)

**António Manuel Duarte**

[amduarte@psicologia.ulisboa.pt](mailto:amduarte@psicologia.ulisboa.pt)

## Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar até que ponto uma intervenção desenvolvida por meio do “diálogo investigativo”, aspecto que embasa o programa *Philosophy for Children (P4C)*, é capaz de impactar as Abordagens à Aprendizagem (e as estratégias nelas envolvidas) de estudantes universitários brasileiros. Nesse sentido, com base num desenho inspirado no “desenho experimental de casos múltiplos”, oito estudantes de um curso superior brasileiro foram submetidos a uma avaliação comparativa, antes e depois de uma intervenção daquele tipo, quanto às suas Estratégias de Abordagem à Aprendizagem. Os resultados sugerem que, apesar de a intervenção não se associar à redução de uma “Estratégia de Aprendizagem Superficial”, parece associada à redução de uma “Abordagem Superficial – Realização à Aprendizagem” e ao aumento tanto de uma “Estratégia” como de uma “Abordagem Profunda à Aprendizagem” na maioria dos participantes. Para além disso, observou-se variabilidade interindividual dos participantes na resposta à intervenção.

**Palavras-chave:** Abordagens à aprendizagem. Aprendizagem acadêmica. Estratégias de aprendizagem. Diálogo investigativo. Filosofia para crianças.

## Abstract

The aim of this study was to ascertain to what extent an intervention developed by means of “investigative dialogue”, an aspect underpinning the *Philosophy for Children (P4C)* programme, is able to impact the Approaches to Learning (and the strategies involved in them) of Brazilian university students. In this sense, based on a design inspired in the “multiple case experimental design”, eight students from a Brazilian undergraduate course were submitted to a comparative evaluation, before and after an intervention of that type, regarding their Learning Strategies and Approaches to Learning. The results suggest that, although the intervention is not associated with a reduction of a “Superficial Learning Strategy”, it seems associated with a reduction of a “Superficial Approach - Achievement to Learning” and an increase of both a “Strategy” and a “Deep Approach to Learning” in most participants. In addition, inter-individual variability of the participants was observed in their response to the intervention.

**Keywords:** Approaches to learning. Academic learning. Learning strategies. Investigative dialogue. Philosophy for children.

## Resumen

El objetivo de este estudio fue comprobar en qué medida una intervención desarrollada a través del "diálogo de investigación", aspecto en el que se basa el programa *Philosophy for Children (P<sub>4</sub>C)*, es capaz de incidir en los Enfoques de Aprendizaje (y en las estrategias implicadas en ellos) de los estudiantes universitarios brasileños. En este sentido, a partir de un diseño inspirado en el "diseño experimental de casos múltiples", ocho estudiantes de un curso de educación superior brasileño fueron sometidos a una evaluación comparativa, antes y después de una intervención de este tipo, en relación con sus Estrategias de Aprendizaje y Enfoques del Aprendizaje. Los resultados sugieren que, aunque la intervención no esté asociada a una reducción de una "Estrategia de Aprendizaje Superficial", parece asociada a una reducción de un "Enfoque Superficial - Logro del Aprendizaje" y a un aumento tanto de una "Estrategia" como de un "Enfoque Profundo del Aprendizaje" en la mayoría de los participantes. Además, se observó una variabilidad interindividual en la respuesta de los participantes a la intervención.

**Palabras clave:** Enfoques del aprendizaje. Aprendizaje académico. Estrategias de aprendizaje. Diálogo de investigación. Filosofía para niños.

## Introdução

O estudo aqui apresentado enquadra-se na confluência de duas perspectivas relevantes para a Psicologia da Educação e para a Educação: a teoria das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem, do inglês *Students Approaches to Learning (SAL)*, e a perspectiva da Filosofia para Crianças, do inglês *Philosophy for Children (P<sub>4</sub>C)*. Tendo características próprias, a seguir discriminadamente apresentadas, essas duas perspectivas convergem na preocupação com o fato de os estudantes tenderem a apresentar um desempenho cognitivo limitado em termos de compreensão e pensamento crítico. Para além disso, enquanto a perspectiva SAL se tem concentrado, sobretudo, na caracterização das variações daquele desempenho (em termos do que designa de abordagens à aprendizagem, que incluem as estratégias de aprendizagem), a perspectiva P<sub>4</sub>C tem investido, sobretudo, em desenvolver uma forma de promovê-lo, através de um procedimento que designa de "diálogo investigativo" (DI). Nesse sentido, ambas as perspectivas orbitam em torno da necessidade de ampliar as possibilidades de uma aprendizagem significativa em contexto educacional.

## Enquadramento teórico

### As Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem na perspectiva SAL

Surgida a partir do estudo de Marton e Säljö (1976), a perspectiva das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem (*Students Approaches to Learning – SAL*) nota sobre a maneira pela qual os estudantes interagem com as tarefas acadêmicas, considerando dois elementos envolvidos nesse confronto e críticos na determinação dos resultados: a motivação e as estratégias de aprendizagem (BIGGS, 1987; MARTON, SÄLJÖ, 2005; RICHARDSON, 2015).

Centrado em como os estudantes universitários leem textos acadêmicos, o referido estudo de Marton e Säljö (1976) identificou dois tipos de abordagens à aprendizagem: a Abordagem de Superfície (AS) e a Abordagem de Profundidade (AP), frequentemente também designadas superficial e profunda. Em complemento, estudos posteriores (BIGGS, 1987; ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983;) corroboraram essas abordagens em larga escala e sugeriram também a existência de uma terceira abordagem à aprendizagem: a Abordagem de Sucesso ou Estratégica.

Na AS, muito comum mesmo no ensino superior, os estudantes se ocupam da memorização de expressões e/ou de fatos apresentados nas fontes de informação, reproduzindo informações sem intenção em relacionar o objeto do conhecimento com outros já aprendidos (RICHARDSON, 2015; VALADAS *et al.*, 2011). Nessa abordagem, o estudante faz assim um contato superficial com o conteúdo, utilizando uma Estratégia de Superfície (ES), assentando o seu envolvimento com os objetos do conhecimento no desejo de evitar o fracasso e de corresponder minimamente às exigências acadêmicas (DUARTE, 2002).

Diferente disso, na AP, os estudantes procuram o entendimento do sentido implícito nas fontes de informação acadêmica. Efetivamente, a abordagem de profundidade está assim orientada não apenas para os aspectos formais dessa informação, mas sobretudo para os seus significados subjacentes, com base na intenção em obter prazer da aprendizagem (DUARTE, 2002). Com base nessa abordagem, que envolve uma Estratégia de Profundidade (EP), os estudantes tendem a compreender criticamente o material estudado, a construir significados pessoais e

a relacionar os conteúdos acadêmicos tanto com a realidade como com outras questões para além das especificidades escolares (DUARTE, 2002; FONTES; DUARTE, 2019; PEREIRA, 2012).

Por seu lado, a Abordagem de Sucesso, ou Estratégica, menos consistente que as anteriores, distingue-se por um investimento na organização sistemática do ambiente e dos materiais de aprendizagem, assim como na gestão do tempo de estudo (DUARTE, 2002). Nessa abordagem, independentemente do interesse pelas tarefas da aprendizagem, os estudantes se empenham na utilização de métodos de estudos organizados e que lhes garantam classificações elevadas, o que denota uma necessidade de fortalecimento do autoconceito acadêmico, por meio da excelência pessoal e competitividade entre os pares (ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983).

Apresentadas as diferentes abordagens dos estudantes à aprendizagem, há de se considerar sobre a sua influência nos resultados da aprendizagem (i.e., no tipo de produto de aprendizagem). Com efeito, estudos como os de Entwistle e Ramsden (1983), Marton (1975) *apud* Tait *et al.* (1988), Hounsell (1984), Watkins (1983), Biggs (1990) e de Gibbs e Lucas (2016) sugerem que a AS conduz, respectivamente, a: uma pior retenção de longo termo; uma compreensão mais deficitária da informação; um menor juízo crítico; uma menor criatividade; respostas de complexidade estrutural mais reduzidas; uma menor motivação para continuar a aprender e piores classificações. Por meio da AS o estudante até consegue acumular um quantitativo de conteúdos; contudo, muito provavelmente, terá dificuldade para processar integralmente as informações e compreendê-las de modo assertivo. Em contraste, a AP tende a derivar numa retenção e compreensão mais eficazes da informação (HOUNSELL, 1984; WATKINS, 1983), assim como em produtos de aprendizagem de complexidade estrutural mais elevada (TRIGWELL; PROSSER, 1991), em maior satisfação com a aprendizagem (RAMSDEN *et al.*, 1986) e em classificações mais elevadas (SOLOMONIDES; SWANELL, 1995). Através da AP a aprendizagem tende a ser consolidada com mais consistência, visto que ela envolve contextualizar o tema estudado, estabelecer relações e realizar inferências que possibilitam chegar a generalizações. Em contrapartida, a abordagem de sucesso, isolada ou combinada com qualquer das outras duas abordagens, tende a vincular-se a bons resultados

(BIGGS, 1998 *apud* DUARTE, 2003), mas também a produtos de aprendizagem com níveis diversificados de complexidade estrutural (BIGGS, 1987; ZOU *et al.*, 2014).

Existem dois contextos de investigação das abordagens à aprendizagem na teoria SAL. O primeiro deles é o contexto quantitativo, no qual as investigações são conduzidas, notadamente, por meio de questionários, cujo objetivo é a avaliação das abordagens à aprendizagem (incluindo as motivações e as estratégias de aprendizagem) de estudantes de diferentes níveis de escolaridade (BIGGS, 1987; BIGGS; KEMBER & LEUNG, 2001; DUARTE, 2007; ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983; PARPALA *et al.*, 2013; SHARMA *et al.*, 2013; TAIT *et al.*, 1998; WELLER *et al.*, 2013).

O segundo contexto de investigação das abordagens à aprendizagem na teoria SAL é o qualitativo e se ocupa, principalmente, de investigações ancoradas em entrevistas semiestruturadas, cujo objetivo é analisar compreensivamente as abordagens à aprendizagem dos estudantes (incluindo sua motivação e estratégias), por meio de questões organizadas a partir de roteiros específicos (BEYAZTAS; SENEMOGLU, 2015; DONNISON; PENN EDWARDS, 2012; HERMMAN, 2014; IYER; ROBERTS, 2014; TOMANEK; MONTPLAISIR, 2004).

### **A Perspectiva Filosofia para Crianças ( $P_4C$ )**

*Philosophy for Children* ( $P_4C$ ) é um programa de “Educação para o Pensar” que alveja desenvolver Habilidades Cognitivas (HC), por intermédio da utilização de um procedimento específico designado de Diálogo Investigativo (DI), em grupos que assim funcionam como Comunidades de Investigação (CI) (ELIAS, 2005).

O  $P_4C$  foi elaborado pelo filósofo Matthew Lipman, como resposta à forma limitada de raciocinar dos seus alunos universitários (KOHAN, 1998), balizado em habilidades elementares do raciocínio lógico e relacionado com deficiências na leitura e na compreensão dos textos (LIPMAN, 1995b).

Efetivamente, esse panorama elucidativo da carência em “pensar bem”, por parte dos estudantes supracitados, fora confirmado pelo *New Jersey Test of Reasoning Skills* (ELIAS, 2005; GORARD; SIDDIQUI; SEE, 2015; LIPMAN, 1995a, 1995b; SHIPMAN, 1983, 1985), cujos resultados denotaram que, em 60% dos alunos

mais bem qualificados e já na academia, o desempenho não ultrapassava o atingido por alunos ainda no sétimo ano da escolaridade fundamental.

Conseqüentemente, o *P4C* iniciou a articulação de um ensino que desenvolvesse o potencial cognitivo e reflexivo dos estudantes, no sentido de um “pensamento excelente”, para que eles pudessem obter mais êxito no seu desempenho acadêmico. Neste sentido, o *P4C* ressalta que mais do que ensinar lógica é necessário fazer com que os estudantes aprendam a “pensar logicamente” e que mais do que informar e repassar conteúdo é preciso instigá-los à reflexão (ELIAS, 2005; KOHAN, 1998; LIPMAN, 1995a, 1995b, 1990; LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001; GORARD; SIDDIQUI; SEE, 2015).

Mais especificamente, um “pensamento excelente”, de ordem superior, é tido aqui como um tipo de raciocínio alicerçado no empenho intelectual e dirigido por HC que possibilitam rigor, sistematização, reflexão, apreciação conceitual e clarificação das ideias (ELIAS, 2005).

A *P4C* acredita assim na ideia da sala de aula transformada em uma CI, como lugar onde os significados podem ser construídos, conjuntamente, através de trocas dialógicas, ou seja, através do DI, que envolve discussões interativas alicerçadas nos critérios da lógica desenvolvidos pela Filosofia. Efetivamente, tal como Margolis (1997, p.153) assevera:

As habilidades lógicas adquiridas mediante discussão são aplicadas como critérios para selecionar as conclusões e os julgamentos corretos e constituem instrumentos de raciocínio que podem garantir o desenvolvimento de habilidades de pensamento.

O *P4C* tem assim a finalidade de potencializar nos estudantes por meio do DI, um tipo de pensar diferenciado e identificado como “excelente” ou de “ordem superior”. Isso, na medida em que as HC dos estudantes podem ser melhor desenvolvidas quando oportunizadas na construção (e não na mera recepção) de conhecimento, o qual deve ser por eles avaliado, questionado e investigado (ELIAS, 2005; KOHAN, 1998; LIPMAN, 1995a, 1995b; LORIERI, 2002).

Para o *P4C*, no contexto da sala de aula como CI, o DI é considerado como a condição fundamental do exercício do pensar de “ordem superior”. Note-se que,

nesse caso, o diálogo está para além da simples comunicação ou polêmica, definindo-se como agente orientador e organizador das ideias colocadas na CI e, em consequência, do “pensar melhor”. O DI não permite que prevaleça um ponto de vista a qualquer custo. Ao contrário disso, ele visa a busca comum, a construção grupal de um conhecimento. Por meio do DI, “Os pontos de vistas individuais são submetidos ao exame crítico dos parceiros da comunidade de investigação e se somam ao esclarecimento do tema” (CBFC, 2003, p. 7).

Dessa forma, as discussões sobre um tema numa CI que utiliza o DI também são pautadas na consideração, na coletividade, no desejo de reflexão e na disponibilidade para construir novos conceitos e conhecimentos com organização lógica da fala e da argumentação. Coerentemente, supõe-se que o planejamento da fala presente no DI se associa ao planejamento das ideias, dado que “se a elocução é a matriz do pensamento e se o pensamento é o que se quer que prospere, então deve-se encontrar maneiras de estimular o discurso crítico e investigativo. O pensamento hábil emanará naturalmente de discussões hábeis” (LIPMAN, 1997, p. 134)

Em acréscimo, Lipman (1995a, p. 31) afirma que uma sala de aula convertida em CI torna-se o espaço onde se constitui o DI, pois é nela que os “alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões ainda não apoiadas, auxiliam-se ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscam identificar as suposições de cada um”.

Observe-se que o DI carrega em si as mesmas características da CI. Efetivamente, ambos devem ser: reflexivos e voltados para o entendimento dialógico e a internalização dos modos e modelos de raciocínio constituídos coletivamente; instigadores da exploração autocorretiva de questões problemáticas e importantes; fomentadores da interação entre os pares – para além da simples conversação – abrigando a noção de um espaço deliberativo e comprometido com o pensar de “ordem superior” (LIPMAN, 1990, 1995a, 1997; LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001; MARGOLIS, 1997).

Paralelamente, importa enfatizar que numa CI organizada nos termos do  $P_4C$  o objetivo não é uma relação mecânica de ensino-aprendizagem de habilidades isoladas de pensamento. Ao contrário, reitera-se que a CI visa possibilitar o espaço

adequado para que o DI seja implementado, facilitando o desenvolvimento de HC que caracterizam o pensar de “ordem superior”, tido como processo integrado manifestado no fato de se pensar “mais e melhor”; ou seja, com autocorreção, sensibilidade ao contexto, razoabilidade e ajuizamento fundamentado em critérios e não em regras (LIPMAN, 1995a).

As dificuldades cognitivas e a reduzida qualidade do produto da aprendizagem de muitos estudantes na esfera acadêmica revelam-se como preocupação entre os profissionais e estudiosos envolvidos na questão educacional. Para muitos, a tendência para uma atitude passivo-acumulativa por parte dos estudantes não permite que eles atualizem o potencial que têm para apreender os conteúdos curriculares de modo significativo, tampouco para compreender, articular e participar com criticidade e autonomia na realidade à sua volta.

Embora não abundem os estudos experimentais sobre os efeitos e/ou possíveis impactos do *P<sub>4</sub>C* nas HC dos estudantes, algumas investigações notam sobre o duplo aplicabilidade/resultado do programa por meio de investigações empíricas (COLOM *et al.*, 2014; GORARD; SIDDIQUI; SEE, 2015; MERCER *et al.*, 1998; TIAN; LIAO, 2016). Dentre essas pesquisas destacam-se aquelas, a seguir apresentadas, que se utilizaram de instrumentos para avaliar os efeitos do uso da metodologia do DI em estudantes.

O estudo da Escola Europeia de Madri (EEM) implementou, em seu currículo regular, o *P<sub>4</sub>C* na íntegra (metodologia e material). Tratou-se de um estudo longitudinal iniciado para investigar o impacto positivo duradouro do *P<sub>4</sub>C* sobre fatores cognitivos e não cognitivos e também sobre o desempenho acadêmico dos estudantes daquela escola. Para a avaliação cognitiva foi utilizada a bateria de testes Avaliação Fatorial das Aptidões Intelectuais (EFAI1)<sup>1</sup>. Resultados parciais apontaram para um impacto positivo sobre as HC gerais dos estudantes (COLOM *et al.*, 2014).

A pesquisa desenvolvida pela Society for the *Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERRE)*, investigou impacto do *P<sub>4</sub>C* no desempenho acadêmico dos alunos do 4º e 5º ano de 48 escolas primárias da

---

<sup>1</sup> Compreende medidas de avaliação sobre “A flexibilidade mental adequada de realizar processos lógicos de raciocínio dedutivo e indutivo” (SANTAMARIA *et al.*, 2005).

Inglaterra. A avaliação foi feita utilizando-se o *Cognitive Abilities Test (CAT4)* como pré e pós-teste. Nos resultados, observou-se pequeno impacto nas HC do Grupo Experimental (GE), em forma de efeitos positivos no desempenho dos alunos quanto à leitura e à matemática, comparativamente ao Grupo de Controle (GC) (GORARD; SIDDIQUI; SEE, 2015).

O estudo realizado por meio do *Talk, Reasoning e Computers (TRAC)*, projeto de pesquisa desenvolvido na *Open University/UK*, investigou a qualidade do diálogo e da capacidade de resolução de problemas dos alunos. Para fins de comparação, a avaliação foi feita utilizando-se o teste da Matrizes Progressivas de Raven antes e depois das atividades com as intervenções. Os resultados mostraram mudanças positivas no uso da linguagem (diálogo) dos sujeitos do GE, bem como o aumento na capacidade de resolução de problemas e melhor performance no teste de Raven em comparação aos sujeitos do GC (MERCER *et al.*, 1998).

A investigação realizada na *National Taiwan University of Science and Technology* explorou sobre os efeitos benéficos da perspectiva do *P<sub>4</sub>C* no ensino do inglês como língua estrangeira para alunos da engenharia. Os efeitos do impacto do DI nas HC dos estudantes foram medidos por questionários e testes de compreensão de leitura antes e depois das intervenções. Os resultados revelaram que os estudantes do GE obtiveram maior motivação para a aprendizagem de inglês após as intervenções, melhorando a leitura e a compreensão da língua estrangeira (TIAN; LIAO, 2016).

Por fim, vários estudos empíricos atestam acerca de benefícios alcançados por estudantes sujeitos, quer ao *P<sub>4</sub>C*, quer ao DI por meio de outros recursos, em seus desempenhos quanto às atividades escolares e à aprendizagem (MARTON; SHAYER, 1994 *apud* GORARD; SIDDIQUI; SEE, 2015; TRICKEY; TOPPING, 2004; WILLIAMS, 1993).

## Questões, Objetivos e Hipóteses

Apesar de as perspectivas *SAL* e *P<sub>4</sub>C* partilharem um interesse pela problemática da tendência que os estudantes têm para apresentarem um desempenho cognitivo limitado (em termos de compreensão e pensamento crítico),

assim como um interesse pela intervenção nessa questão, desconhecem-se estudos em que essas perspectivas se intersectem. Essa lacuna é particularmente significativa, considerando a aparente complementaridade da perspectiva *SAL*, mais focada nas variações do desempenho dos estudantes (conceitualizadas em termos de abordagens à aprendizagem, que incluem as estratégias de aprendizagem), e da perspectiva *P4C*, orientada para a promoção daquele desempenho (através do DI). Colocando-se na interseção entre essas duas perspectivas, o presente estudo parte assim da questão de até que ponto o envolvimento dos estudantes no DI pode modificar as suas estratégias de aprendizagem e abordagens à aprendizagem. O estudo tem assim como objetivo testar se uma intervenção que utiliza aquele procedimento consegue promover tais mudanças, tendo sido estabelecidas cinco hipóteses: a intervenção levará à diminuição da ES (H1) e da AS (H2); a intervenção levará a um aumento da EP (H3) e da AP (H4); com a intervenção levará e haverá variabilidade interindividual nos efeitos da intervenção (H5).

## Método

### Procedimento de Investigação

Este estudo foi realizado com base no “desenho experimental de casos múltiplos” (CRISTHENSEN, 2007; NEUMAN; MCCORMICK, 1995; WILSON, 2000), que considerou o impacto de uma intervenção inspirada na prática do “diálogo investigativo”, definido como uma metodologia que instiga o pensar reflexivo sobre um tema (variável independente) nas estratégias de aprendizagem e nas abordagens à aprendizagem de estudantes universitários (variáveis dependentes). Foi então realizado um contraste antes-depois da intervenção para as variáveis dependentes em cada participante, no sentido de encontrar/avaliar os efeitos da intervenção em cada um deles.

### Participantes

A amostra de participantes foi estabelecida por conveniência, mediante assentimento à solicitação e compreendeu oito indivíduos que fazem parte da

população de estudantes universitários que frequentavam o segundo e terceiro períodos dos cursos de Licenciatura em Matemática (6 estudantes) e de Licenciatura em Física (2 estudantes). A idade dos alunos variava entre os 19 e 24 anos, com uma média de 20.1, sendo que seis eram do sexo masculino e duas do sexo feminino; todos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no Centro-Oeste brasileiro. Cada um dos participantes forneceu o seu consentimento após receber informação acerca dos objetivos, da metodologia, bem como da forma de participação voluntária, do sigilo das identidades e da confiabilidade dos dados. A aprovação ética para este estudo foi concedida pela comissão deontológica de uma IES.

### **Procedimentos de Avaliação**

Para a avaliação das Estratégias e das Abordagens à Aprendizagem, foi utilizada a segunda versão do Inventário de Processos de Aprendizagem para Estudantes Universitários -IPA-u v2 (DUARTE, 2007). Este instrumento inclui 48 itens, cada um medido por uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (nunca ou raramente verdadeiro para mim) a 5 (sempre ou quase sempre verdadeiro para mim) e compreende oito escalas, apuradas por análise fatorial e estudo da sua consistência interna: *Motivação Intrínseca* (aprender com a experiência de emoções positivas, de forma intrinsecamente reforçada – p. ex., “i.37. Retiro bastante prazer do estudo”); *Estratégia Profunda* (EP) (aprender pela compreensão, relação de informações e pensamento crítico – p. ex., “i.4. Tento relacionar diferentes matérias entre si”); *Motivação Instrumental* (aprender com base em pressões extrínsecas – p. ex., “i.11. Sinto que estudo por obrigação”); *Estratégia de sucesso 1 - Tempo* (organização pessoal do tempo de estudo – p. ex., “i.10. Tento organizar eficientemente o meu tempo de estudo”); *Estratégia superficial* (ES) (aprender com base na memorização – p. ex., “i.12. Tento aprender a maior parte das matérias decorando”); *Motivação de Realização 1 - Classificações* (aprendizagem motivada pela procura de classificações elevadas – p. ex., “i.39. O meu principal incentivo para o estudo são as notas altas”); *Motivação de Realização 2 - Competição* (aprendizagem motivada pela competição com colegas – p. ex., “i.3. Gosto de competir com os meus colegas pelas melhores

notas”); e *Estratégia de sucesso 2 - Organização* (gestão pessoal – p. ex., “i.46 Tenho dificuldades em organizar o meu trabalho” - item invertido). Uma análise fatorial idêntica, de segunda ordem, sobre essas escalas, juntamente com o estudo da consistência interna, permitiu identificar duas escalas de abordagens à aprendizagem: *Abordagem superficial-realização à aprendizagem* (ASR) - que compreende as escalas Motivação Instrumental, Motivação de Realização e Estratégia Superficial - e *Abordagem Profunda à Aprendizagem* (AP) - que compreende as escalas Motivação Intrínseca e Estratégia Profunda.

### **Procedimento de Intervenção**

A intervenção consistiu em quatro sessões semanais, de 90 minutos cada, durante um período de quatro semanas. Em cada sessão os participantes visionaram um curto documentário, de domínio público, sobre uma mesma temática (neste caso, a da natureza da arte conforme apresentado no Anexo A). A seleção dos filmes pautou os seguintes critérios: curta-metragem, obra premiada pela crítica e afinidade com o tema supracitado.

Após o visionamento de cada filme, os participantes foram dispostos em círculo e tomaram parte numa discussão sobre o filme, na qual foram instigados ao diálogo investigativo por meio de um conjunto de questões, cada uma delas supostamente promotora de uma habilidade cognitiva que caracteriza o “Pensamento de Ordem Superior”, conforme definido por Lipman (1990): “Como sintetizam o que viram no filme?” (fornecimento de um conceito); “Com o que vocês relacionam aquilo que viram?” (estabelecimento de uma relação); “Que evidências sustentam o que vimos no filme?” (fornecimento de uma comprovação); “Que questões o filme vos levanta?” (elaboração de uma questão); “Que hipóteses o filme nos permite colocar?” (formulação de uma hipótese); “Como interpretam/explicam o que assistiram no filme?” (fornecimento de uma explicação); “Qual a opinião de vocês sobre o que viram no filme?” (elaboração de uma inferência); “O que podem concluir a partir do filme?” (elaboração de um juízo).

Antes do início de cada sessão foi indicado aos participantes que: 1) seria exibido um curto documentário sobre Arte; 2) todos deveriam assistir ao

documentário; 4) todos podiam e deveriam depois participar de um diálogo sobre o conteúdo do filme orientado por questões que a dinamizadora irá colocando; 5) para intervir deveria solicitar-se a fala com um sinal; 7) cada participante deveria ouvir, respeitar, não interromper e aguardar o término da fala do colega antes de iniciar a própria fala.

No decorrer do diálogo, a dinamizadora ouviu as intervenções dos participantes esclarecendo-as e/ou questionando-as, além de abrir para os demais participantes o direito à fala e convidando os participantes que não se pronunciavam a tomarem parte na discussão, para garantir a participação de todos na atividade. Com vias de testar, positivamente, a eficiência do procedimento de intervenção e propiciar à dinamizadora experiência prévia na sua implementação, foi realizado um pré-teste do procedimento de intervenção com 120 estudantes universitários de outra instituição, divididos em quatro grupos de 30 alunos.

### **Procedimento de Análise dos dados**

Para avaliar o impacto da intervenção na Estratégia da Aprendizagem (ES e EP) e na Abordagem à Aprendizagem (ASR e AP), foram comparados os valores de cada participante em cada uma dessas variáveis nos dois momentos de avaliação (antes e depois). Especificamente, isso permitiu analisar os participantes que aumentaram, reduziram ou mantiveram os seus valores nessas variáveis após a intervenção.

## **Resultados**

Os resultados relativos à Estratégia Superficial (ES), estudada por comparação dos valores de cada participante antes (A) e depois (D) da Intervenção, podem ser consultados na Tabela 1. Dessa forma, observa-se uma redução da ES em 2 participantes (casos 2 e 7), um aumento da ES numa maioria de 5 participantes (casos 1, 3, 4, 5 e 8) e nenhuma mudança na ES em 1 participante (caso 6).

Por seu lado, os resultados relativos à Estratégia Profunda (EP), igualmente estudada por comparação dos resultados de cada participante, A e D da Intervenção, constam também da Tabela 2. Como se pode observar, ocorreu aumento da EP numa maioria de 7 participantes (casos 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) e redução da EP em apenas 1 participante (caso 2).

Os resultados respectivos à Abordagem Superficial-Realização (ASR), da mesma forma verificados por comparação dos resultados de cada participante A e D da Intervenção, estão também dispostos na Tabela 1. Conforme pode ser notado, houve aumento da ASR em 3 participantes (casos 1, 5 e 7) e redução da ASR em 5 participantes (casos 2, 3, 4, 6 e 8).

De igual modo, os resultados concernentes à Abordagem Profunda (AP) também foram comparados em cada participante A e D da Intervenção e estão igualmente relacionados na Tabela 1. Assim, é possível notar a ocorrência de aumento da AP numa maioria de 6 participantes (casos 1, 3, 4, 5, 6 e 8) e diminuição desta em 2 participantes (casos 2 e 7).

Casos	ES		EP		ASR		AP	
	A	D	A	D	A	D	A	D
1	15	22>	30	34>	47	56>	65	70>
2	18	16<	26	25<	50	46<	55	52<
3	16	17>	38	40>	49	48<	73	75>
4	13	16>	38	40>	42	37<	72	79>
5	13	18>	19	20>	28	33>	42	48>
6	11	11=	29	32>	38	36<	63	66>
7	18	17<	32	36>	37	48>	63	61<
8	14	18>	36	39>	46	41<	63	73>

**Tabela 1 – Estratégias e Abordagens à Aprendizagem antes (A) e depois (D) da Intervenção**

A: Antes da Intervenção; D: Depois da Intervenção; =: igual a antes da intervenção; >: maior a antes da intervenção; <: menor a antes da intervenção; ES: Estratégia Superficial; EP: Estratégia Profunda; ASR: Abordagem Superficial-Realização; AP: Abordagem Profunda.

## Discussão

A análise dos resultados revelou um impacto diferenciado da Intervenção, confirmando a H5 de que haveria variabilidade interindividual nos seus efeitos.

A redução da ES em 2 participantes, o seu aumento numa maioria de 5 participantes e a sua manutenção em 1 participante, após a Intervenção, confirma

parcialmente, apenas em 2 casos, a H1, de que a Intervenção seria capaz de diminuir a ES. Assim, a intervenção parece não ter contribuído para que a maior parte dos participantes reduzisse a sua ES, não tendo conseguido, talvez, contrariar hipotéticos fatores de aumento e manutenção dessa estratégia relacionados com o contexto de aprendizagem dos participantes (e sobre os quais não houve intervenção).

Entretanto, ressalta-se que este resultado está ainda de acordo com estudos anteriores de testagem de intervenções que revelam a dificuldade em reduzir a AS. Investigações sobre a temática mostram que a aprendizagem acadêmica é, significativamente, balizada da ES (DUARTE, 2000). Isso assim, não somente em função da influência de variáveis da pessoa, mas também, de variáveis do contexto (DUARTE, 2000).

Infere-se que o aumento da ES em 5 participantes, depois da Intervenção, pode ter sido influenciado por algumas variáveis em particular. Primeiramente, a maturidade e o nível da escolaridade: 6 participantes tinham menos de 20 anos de idade e cursavam o primeiro ano acadêmico. De acordo com Richardson (1994 *apud* DUARTE, 2000, p. 73 - 74): “A idade tende a associar-se a uma motivação mais intrínseca [...]; os calouros tendem mais para uma abordagem superficial [...]; a experiência promove a Abordagem Profunda [...]”. Em segundo lugar, a área de formação dos participantes – Física e Matemática – e seus conteúdos podem ter também pesado nesse resultado. Entwistle e Ramsden (1983) e Biggs (1987) afirmam que a abordagem superficial tende a ser, comparativamente, mais elevada em cursos universitários de Ciências Físicas e Naturais. Em corroboração, Duarte (2012) ressalta o fato de que, nesses cursos, a ES incide no uso de técnicas e procedimentos para memorização de fórmulas (objetos de conhecimento comum na Física e na Matemática). O que pode significar sobre o fator adaptativo que uma AS à aprendizagem tem em determinadas circunstâncias (DUARTE; BARROS, 2018). Em terceiro lugar, pode ter ainda pesado no resultado a eventual concepção de ensino-aprendizagem dos professores, a qual pode reforçar a prática do uso da ES pelos estudantes:

[...] o fato de muitos professores conceberem a aprendizagem como “aquisição de conhecimento” e o ensino como sua “transmissão” conduz à estruturação de um ambiente de

aprendizagem “telegráfico”, onde se “envia mensagens com conhecimento objetivo” a estudantes que as “recebem”, para depois avaliar se aquelas foram “recebidas” (DEJONG, 1994 *apud* DUARTE, 2000, p. 98, grifos do autor).

Para além disso, há de se destacar que o mesmo resultado pode dever-se à natureza intensiva da Intervenção, cujo escasso tempo pôde não ter sido suficiente, na maior parte dos casos, para que se estabelecesse uma redução da ES.

De outro modo, a redução da ASR em 5 participantes e o aumento em 3 participantes depois da Intervenção parece ir ao encontro de uma confirmação da H2 para a maioria dos casos, de que aquela levaria à diminuição da AS, sugerindo que nesses casos houve um impacto redutor na intenção de evitar o fracasso, buscando classificações elevadas por meio do estudo baseado na memorização, numa maioria de participantes, enquanto, numa minoria, o impacto sofrido foi no sentido de aumentar aquela intenção. Reiterando que os sujeitos deste estudo são das Ciências Físicas e Naturais, a ênfase na memorização de conteúdos será aqui prevalente em função da cultura predominante na sua área de estudos (DUARTE, 2003).

Quanto à EP, a análise dos resultados revelou um aumento dessa estratégia numa maioria de 7 estudantes (confirmando para estes a H3) e o decréscimo em apenas 1 estudante. Isso sugere que a Intervenção, embora possa ter sido ineficaz para reduzir a ES em todos os participantes, apresentou-se eficaz para aumentar a EP na maioria desses.

Em comparação com outros estudos, pode-se afirmar que os participantes foram estimulados pela Intervenção no aumento da sua EP, contrariamente ao que vivenciam em seu ambiente natural de aprendizagem (DUARTE; BARROS, 2018).

Finalmente, no que diz respeito à AP, os resultados revelaram um aumento dessa abordagem numa maioria de 6 estudantes (confirmando para estes a H4) e o decréscimo em apenas 2 estudantes. Isso vai no sentido de que, apesar de alguns estudos, como os de Biggs e Rihn (1984), relatarem que não é fácil encorajar uma AP, intervenções realizadas por Bran (2014) e Biggs (1992) indicam a possibilidade de “mudanças desejáveis nas abordagens à aprendizagem, particularmente, para aumentar a Abordagem Profunda à Aprendizagem” (DUARTE; BARROS, 2018, p. 5).

Ressalta-se que a intervenção utilizada neste estudo foi inspirada na prática do Diálogo Investigativo, definido como uma metodologia que instiga o “Pensar

Excelente” (i.e., o pensar crítico e reflexivo, que busca o estabelecimento de inferências e relações razoáveis para tecer ideias). Desse modo, observa-se que os resultados alcançados evidenciam variações, tanto nas estratégias quanto nas abordagens da aprendizagem numa maioria de participantes, indicando, de modo geral, que a Intervenção impactou as estratégias de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem revelando-se potencialmente capaz de provocar um efeito positivo quanto ao incremento da Estratégia e da Abordagem Profunda à Aprendizagem. Fato que parece confirmar parcialmente tanto a H3 quanto a H4 deste estudo, já que ambas consideram a possibilidade de a Intervenção contribuir para o aumento da EP (H3) e da AP (H4). Tal efeito explicar-se-á pelo fato de a Intervenção, por meio do DI, instigar o estudante a apresentar ideias, relacionar elementos, argumentar com fundamentação acerca de algum tema, realizar indagações concisas, supor ou conjecturar, tecer interpretações ou atribuir sentidos, inferir e ajuizar com razoabilidade. Ou seja, o DI desenvolve as HC necessárias à potencialização de um “Pensar Excelente” e o alcance de reflexões críticas e participativas na aprendizagem (ELIAS, 2005; KOHAN, 1998; LIPMAN, 1990, 1995a, 1995b; LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001). Esses componentes são características nucleares da EP e da AP, que envolvem um comportamento ativo do aluno para compreender o significado dos conteúdos escolares e uma concepção qualitativa da aprendizagem (DUARTE, 2012). Infere-se, portanto, que o DI apresenta potencial para o aumento tanto da EP quanto da AP dos estudantes, apesar de tal impacto ser diferenciado (e nalguns casos inexistentes) entre os indivíduos, o que confirma a H5, respeitante à esperada variabilidade interindividual nos efeitos da intervenção.

Essa avaliação vai ao encontro à afirmativa de que pesquisas interessadas em modificar as abordagens dos estudantes, na tentativa de desenvolver meios para melhorar a aprendizagem, por vezes produzem resultados mistos (DUARTE; BARROS, 2018). Porém, um considerável número de intervenções apresenta a possibilidade de provocar transformações que podem ser pretendidas para as abordagens de aprendizagem (RICHARDSON, 2015).

Diante disso, é possível notar que o fato de a Intervenção não ter sido potencialmente capaz de provocar efeitos benéficos em todos os estudantes, em razão de não ter colaborado para que a maior parte dos casos reduzisse a sua ES,

parece indicar que a metodologia do DI não foi suficientemente adequada para alcançar as mudanças, inicialmente esperadas, em todos os estudantes. Para além disso, é de ressaltar que todas as interpretações supra descritas devem ser consideradas com o devido cuidado diante das limitações experimentadas pelo estudo em questão. Particularmente, o reduzido número de sessões realizadas e o reduzido número de casos participantes.

Ademais, independentemente das limitações, convém destacar que uma intervenção fundamentada no DI, quando desenvolvida regularmente e com maior número de sessões, parece aumentar seu potencial para fomentar as HC (COLOM *et al.*, 2014; GORARD; SIDDIQUI; SEE, 2015; MERCER *et al.*, 1998; TIAN; LIAO, 2016); contribuindo, mais efetivamente, para ampliar a capacidade reflexiva em estudantes universitários.

Por outro lado, é de destacar que o uso de atividades respaldadas pelo DI poderá, como reflexo, favorecer o desempenho acadêmico, por vezes comprometido pela “ausência de habilidades do raciocínio” (LIPMAN, 1995a, p. 49), posto que os estudantes ensinados a raciocinar por meio do *P<sub>4</sub>C* revelam um avanço na capacidade para raciocinar (refletir) de, em média, 80% mais do que aqueles que não são oportunizados a esta prática (LIPMAN, 1995a).

Sob a perspectiva das implicações práticas, este estudo pode servir como referência para algumas questões significativas. A principal delas relaciona-se à necessidade de deixar claro aos professores (e aos estudantes) que o objetivo educacional da intervenção com o DI não é somente o da correção de inabilidades cognitivas. Mas, antes de tudo, tal como assegura Lipman (1995a, p. 50, acréscimos do autor): “O propósito maior e mais importante é o de estabelecer um regime de pensamento bem fundamentado entre [os alunos], um regime que não seja simplesmente reparador em sua função, mas preventivo do [déficit do raciocínio]”.

Em decorrência, outras questões assinalam para a possibilidade de a Psicologia Escolar e da Educação incluírem em sua prática intervenções respaldadas pelo DI como instrumentos instigadores do raciocínio de estudantes com ou sem dificuldades cognitivas. Do mesmo modo, enfatizam a possibilidade da implementação de metodologias, estrategicamente elaboradas com a finalidade de reduzir as ES e AS, ao mesmo tempo que possibilitam o aumento da EP e da AP. Para tanto, importa sublinhar como linhas de investigações futuras, estudos e pesquisas que, além de analisar o processo do desenvolvimento das habilidades representativas do “Pensar de Ordem Superior”, por meio do DI, possam contribuir para a conscientização dos estudantes sobre o potencial da metodologia proposta e o impacto favorável que ela pode causar nas suas estratégias de aprendizagem e abordagens à aprendizagem, favorecendo assim o seu desempenho acadêmico.

Por fim, ressalta-se a importância da implementação de outros estudos em que a Intervenção inspirada pelo modelo do Diálogo Investigativo seja realizada com um

número maior de sessões em amostras mais extensas que permitam desenhos de comparação de grupos experimentais com grupos de controle.

## Referências

BEYAZTAS, D. D.; SENEMOGLU, N. N. Learning approaches of successful students and factors affecting their learning approaches. **Education & Science Egitim Ve Bilim**, v. 40, n. 179, 193-216, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4214>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BIGGS, J. B.; RIHN, B. A. The effects of intervention on deep and surface approaches to learning. *In*: KIRBY, J. R. (ed.). **Cognitive strategies and educational performance**. Cambridge: Academic Press, 1984. p. 279-293.

BIGGS, J. B. **Student approaches to learning and studying**. Melbourne: ACER, 1987.

BIGGS, J. B. Teaching for desired learning outcomes. *In*: ENTWISTLE, N. (ed.), **Handbook of educational ideas and practices**. Abingdon: Routledge Revivals, 1990.

BIGGS, J. B. A qualitative approach to grading students. **Herdia News**, v. 14, n. 3, 3-6, 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268256982>. Acesso em: 4 mar. 2018.

BIGGS, J. B.; KEMBER, D.; LEUNG, D. Y. P. The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. **British Journal of Educational Psychology**, v. 7, n. 1, 133-149, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000709901158433>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BRAN, N. C. Strategies for developing a deep approach of learning in higher education. **Journal Plus Education / Educatia Plus**, v. 11, n. 2, 130-140, 2014.

CBFC. **Filosofia para Crianças**: Curso básico de FpC [Manuscrito não publicado]. Belo Horizonte: Centro Mineiro de Educação para o Pensar, 2003.

DONNISON, S.; PENN-EDWARDS, S. Focusing on first year assessment: surface or deep approaches to learning? **The International Journal of the First Year in Higher Education**, v. 2, 9-20, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i2.127>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DUARTE, A. M. **Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000.

DUARTE, A. M. **Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional**: uma perspectiva cognitivo-motivacional. Porto: Porto Editora, 2002.

DUARTE, A. M. As abordagens à aprendizagem dos estudantes da Universidade de Lisboa. **Revista Portuguesa de Psicologia**, v. 37, 73-92, 2003. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.21631/rpp37\\_73](http://dx.doi.org/10.21631/rpp37_73). Acesso em: 15 jul. 2018.

DUARTE, A. M. Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. **High Educ**, v. 54, 781-794, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9023-7>. Acesso em: 12 set. 2019.

DUARTE, A. M. **Aprender melhor**: Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem. Lisboa: Escolar Editora, 2012.

DUARTE, A.; BARROS, A. Uma intervenção assistida por computador em estratégias de aprendizagem. **Australian Educational Computing**, v. 33, n. 1, 2018.

ELIAS, G. G. P. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. 2005. 146 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas - Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

ENTWISTLE, N. J.; RAMSDEN, N. **Understanding student learning**. London & Camberra: Croom Helm, 1983.

FONTES, M. A.; DUARTE, A. M. Aprendizagem de estudantes do ensino técnico brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 1-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S16784634201945192610>. Acesso em: 23 out. 2019.

GIBBS, G.; LUCAS, L. Using research to improve student learning in large classes. In: GIBBS, G. (ed.). **Improving student learning**. Brookes University Oxford: The Oxford Centre for Staff Development, 2016.

GORARD, S.; SIDDIQUI, N.; SEE, B. H. Philosophy for Children: Evaluation report and executive summary. **Education Endowment Foundation**, 2015. Disponível em: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/32011>. Acesso em: 9 out. 2019.

HOUNSELL, D. Essay planning and essay writing. **Higher Education Research & Development**, v. 3, n. 1, 13-31, 1984. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/0729436840030102>. Acesso em: 31 mar. 2019.

IYER, A.; ROBERTS, A. A phenomenographic study in understanding architecture students' approaches to learning the coursework of architectural design. **Journal for Education in the Built Environment**, v. 9, n. 1, 89-109, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11120/jebe.2014.00010>. Acesso em: 2 abr. 2019.

KOHAN, W. O. **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIPMAN, M. **A Filosofia Vai à Escola** (Trad. M. E. Prestes e L. Kremer). São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. (Trad. A. M. Perpétuo). Petrópolis: Vozes, 1995a.

LIPMAN, M. A Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. *In*: LIPMAN, M. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo: CBFC, 1995b.

LIPMAN, M. **Natasha**: Diálogos Vigotskianos (Trad. L. Oliveira). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, M. A. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MARGOLIS, A. A. Comparação entre a abordagem da P<sub>4</sub>C e as abordagens histórico-cultural e da atividade: fundamentos psicológicos e educacionais. *In*: LIPMAN, M. (ed.). **Natasha**: Diálogos Vygotskianos. Posfácio (p. 147-159). São Paulo: Artes Médicas, 1997.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. Sobre as diferenças qualitativas na aprendizagem – I: Resultado e processo. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, 4-11, 1976. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. Approaches to learning. *In*: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. J. (ed.). **The Experience of Learning**: implications for teaching and studying in higher education. 3. ed. Edinburgh: University of Edinburgh. Centre for Teaching, Learning and Assessment, 2005. p. 39-58.

NEUMAN, S. B.; MCCORMICK, S. **Single-subject experimental research**: applications for literacy. Newark: International Reading Association, 1995.

PARPALA, A. A.; LINDBLOM-YLÄNNE, S.; KOMULAINEN, E.; ENTWISTLE, N. Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. **Learning Environments Research**, v. 16, n. 2, 201-215, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9128-8>. Acesso em: 5 ago. 2021.

PEREIRA, H. M. P. **Abordagens à aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem na "História" de alunos do 9º ano de escolaridade**. 2012. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

RICHARDSON, J. T. Approaches to learning or levels of processing: what did Marton e Säljö (1976) really say? The Legacy of the Work of the Göteborg Group in the 1970s. **Interchange**, v. 46, 239-269, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9251-9>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SHARMA, M. D.; STEWART, C.; WILSON, R.; GOKALP, M. S. Student approaches to learning in physics-validity and exploration using adapted SPQ. **International Journal of Environmental and Science Education**, v. 8, n. 2, 241-253, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3844/jssp.2012.216.222>. Acesso em: 11 set. 2021.

SHIPMAN, V. C. **New Jersey test of reasoning skills: Form A**. New Jersey: IAPC, 1983.

SHIPMAN, V. C. **New Jersey test of reasoning skills: Form B**. New Jersey: IAPC, 1985.

SOLOMONIDES, I.; SWANELL, M. Can students learn to change their approach to study? *In*: GIBBS, G. (ed.). **Improving student learning through assessment and evaluation**. Oxford: Brookes University, 1995. p. 371-385.

TAIT, H., ENTWISTLE, N.; MCCUNE, V. ASSIST. A reconceptualization of the Approaches to Studying Inventory. *In*: RUST, C. (ed.). **Improving students learning: Improving students as learners**. Oxford: Brookes University, 1998. p. 262-271.

TIAN, S.; LIAO, P. Philosophy for Children with learners of english as a foreign language. **Journal of Philosophy in Schools**, v. 3, n. 1, 40-58, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.21913/jps.v3i1.1299>. Acesso em: 8 out. 2019.

TOMANEK, D.; MONTPLAISIR, L. M. Students' studying and approaches to learning in introductory biology. **Cell Biollogy Education: A Journal of Life Science Education**, v. 3, 253-262, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1187/cbe.04-06-0041>. Acesso em: 11 out. 2017.

TRICKEY, S.; TOPPING, K. J. Philosophy for Children: a systematic review. **Research Papers in Education**, v. 9, n.19, 365-380, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>. Acesso em: 15 dez. 2017.

TRIGWELL, K.; PROSSER, M. Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. **Higher Education**, v. 22, n. 3, 251-266, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF00132290>. Acesso em: 22 fev. 2018.

WATKINS, D. Depth of processing and the quality of learning outcomes. **Instructional Science**, v. 12, 49-58, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF00120900>. Acesso em: 15 dez. 2020.

WILLIAMS, S. Evaluating the effects of philosophical enquiry in a secondary school. **The Village Community School Philosophy for Children Project**, p. 4-31, 1993.

WILSON, S. L. Single case experimental designs. *In*: BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C. (ed.). **Research methods in psychology**. London: Sage, 2000. p. 60-74.

ZOU, Li-Hua; LI, Jia; CHEN, Wen-Chu; ZHONG, Ming-Li; WANG, Zhao-Yang. Relationship Between Learning Quality and Learning Approaches of High School Students on the Subject of Chemistry. **International Conference on Science Education 2012 Proceedings**, 163-173. Berlin: Springer-Verlag, 2014. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-642-54365-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-642-54365-4_14). Acesso em: 13 jul. 2018.

## Anexo A

### Relação de Filmes Visionados pelos Participantes

Título	Autor	Data	Fonte	Teor/Duração
<b>1. Arte conta a história.</b>	Juan Carlos Dans Sanchez. - Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo/Brasil.	2012	Disponível em: <a href="https://youtu.be/rUqxPOI7J8Y">https://youtu.be/rUqxPOI7J8Y</a>	A arte como comunicação do cotidiano, dos sentimentos, dos desejos, das vivências do homem. (09min47seg)
<b>2. Qual a necessidade da arte?</b>	Mario Sergio Cortella. - Pontifícia Universidade de São Paulo/Brasil.	2014	Disponível em: <a href="https://youtu.be/ZjWZqZb1wdQ">https://youtu.be/ZjWZqZb1wdQ</a>	Explicação da arte sobre o sentido das coisas, do homem, da vida, da existência e da essência humana por meio da arte. (12min28seg)
<b>3. É isto arte?</b>	Celso Favaretto. - Fundação Itaú Cultural - São Paulo/Brasil.	1999	<u>Disponível em:</u> <a href="https://youtu.be/-XG-71wqwUI">https://youtu.be/-XG-71wqwUI</a>	Arte moderna e contemporânea; ausência de estética na arte; arte como componente histórico e social; obra de arte, objeto e transformação. (12min43seg)
<b>4. A Necessidade da Arte.</b>	Ferreira Gullar. - Sesc TV – São Paulo/Brasil.	2010	Disponível em: <a href="https://youtu.be/yRLDFOjxRWc">https://youtu.be/yRLDFOjxRWc</a>	A arte contemporânea e o homem como ser inacabado. (12min23seg)