

# DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA E DA FENOMENOLOGIA

*Learning Disabilities: Contributions of Cognitive Psychology and Phenomenology*

*Problemas de Aprendizaje: Aportes de la Psicología Cognitiva y Fenomenología*

**Kely Prata Silva;** <http://orcid.org/0000-0001-8664-4277>

Centro Universitário de Teófilo Otoni, Minas Gerais/MG – Brasil

**Adriano Pereira Jardim;** <http://orcid.org/0000-0003-2918-4213>

**Mariane Lima de Souza;** <http://orcid.org/0000-0002-7363-5926>

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES - Brasil

---

## Resumo

As Dificuldades de Aprendizagem configuram-se como uma problemática educacional e psicossocial complexa que envolve uma trama de relações entre o aprendente, suas condições de desenvolvimento e aprendizagem e seus modos singulares de lidar com o conhecimento e aplicá-lo ao seu cotidiano. Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre este fenômeno com foco no papel ativo do aprendente na construção do conhecimento e das próprias concepções de aprendizagem, a partir das perspectivas cognitiva e fenomenológica. Tais enfoques destacam relações significativas entre as concepções sobre o ato de aprender, a autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem e indicam sua repercussão no delineamento da abordagem à aprendizagem. Como conclusão, destaca-se o avanço no entendimento das dificuldades de aprendizagem como um fenômeno complexo que envolve a interação entre processos metacognitivos e de autopercepção. Além disso, sugere-se que a compreensão dessas relações é um fator norteador na definição de medidas de avaliação, prevenção e intervenção psicopedagógicas que favoreçam o desenvolvimento escolar de crianças com esse tipo de queixa escolar.

*Palavras-chave:* dificuldades de aprendizagem; psicologia cognitiva; fenomenologia.

## Abstract

The Learning Disabilities are configured as complex educational and psychosocial problems involving a network of relations between the learner, their conditions of development and learning and their unique ways of dealing with knowledge and apply it to their daily lives. This article proposes a critical reflection on this phenomenon focused on the active role of the learner in the construction of knowledge and conceptions of learning, from both the cognitive and phenomenographic perspectives. Such approaches highlight significant relationships among the conceptions of the act of learning, self-efficacy and the use of learning strategies and indicate their impact on the design of the learning approach. In conclusion, the article emphasizes the advance in the understanding of learning disabilities as a complex phenomenon involving the interaction between metacognitive processes and self-awareness. Furthermore, it is suggested that understanding these relationships is a guiding factor in the definition of evaluation, prevention and psycho-pedagogical intervention that promote school development of children with this type of school complaints.

*Keywords:* learning disabilities; cognitive psychology; phenomenography.

## Resumen

Las discapacidades de aprendizaje se configuran como un complejo de problemas psicosociales y educativos que implican una red de relaciones entre el alumno, sus condiciones de desarrollo y aprendizaje y sus formas únicas de lidiar con el conocimiento y aplicarlo a su vida diaria. En este artículo se propone una reflexión crítica sobre este fenómeno centrado en el papel activo del alumno en la construcción del conocimiento y las propias concepciones de aprendizaje, desde las perspectivas cognitiva y fenomenológica. Tales enfoques ponen de relieve las relaciones significativas entre las concepciones del acto de aprendizaje, auto-eficacia y el uso de estrategias de aprendizaje e indican su impacto en el diseño del enfoque de aprendizaje. En conclusión, el incremento se sitúa en la comprensión de las dificultades de aprendizaje como un fenómeno complejo que

involucra la interacción entre los procesos metacognitivos y conciencia de sí mismo. Además, se sugiere que la comprensión de estas relaciones es un factor principal en la definición de evaluación, prevención e intervención psicopedagógica que promueven el desarrollo escolar de los niños con este tipo de quejas escolares.

*Palabras clave:* problemas de aprendizaje; la psicología cognitiva; fenomenografía.

O atendimento à queixa de dificuldades de aprendizagem – DA nos serviços públicos e privados de saúde, no Brasil, tem priorizado o diagnóstico descritivo do que pode estar acontecendo ao aprendente (em termos fisiológicos, neurológicos, cognitivos ou emocionais) e seu encaminhamento a medidas de intervenção psicológica e psicopedagógica (Cruz e Borges, 2013; Neves & Marinho-Araújo, 2006), por vezes acompanhada do uso de algum tipo de medicamento para controle da ansiedade e da desatenção (Bremberger, 2010; Meira, 2012).

O elemento referencial no atendimento a esse tipo de queixa é o baixo rendimento acadêmico. A análise de sua ocorrência tende a compreender a aprendizagem como um processo exclusivamente intrínseco ao aprendente, excluindo a avaliação dos processos e das práticas escolares vivenciadas na trajetória escolar e de aprendizagem. Além disso, a escuta do próprio aprendente em relação às suas percepções e sentimentos diante do ato de aprender e aos modos como aborda e realiza suas tarefas escolares parece ser deixada em segundo plano ou sequer é considerada (Mazer, Dall Belo & Mazon, 2009; Paiva & Boruchovitch, 2010; Trautwein & Nébias, 2006).

Este artigo objetiva apresentar uma análise crítica dos aspectos conceituais das Dificuldades de Aprendizagem – DA, com foco no papel ativo do aprendente na construção do conhecimento e das próprias concepções e abordagens à aprendizagem. Espera-se que essa reflexão contribua para o delineamento de medidas diagnósticas e interventivas que minimizem as condições de vulnerabilidade presentes na trajetória escolar dos aprendentes com este tipo de queixa escolar. Para tanto, o texto está dividido em dois blocos, nos quais se discutem, respectivamente, as concepções sobre as dificuldades da aprendizagem na contemporaneidade, e as principais contribuições dos estudos da Psicologia Cognitiva e da Fenomenografia na compreensão e intervenção sobre as DA. O estudo teórico realizado seguiu a abordagem fenomenológico-semiótica (Gomes, 2007; Lanigan, 2013), que parte de um esforço reflexivo de suspensão dos conceitos

prévios relacionados ao fenômeno sob investigação (*epochè* fenomenológica). Tal esforço inicia-se por uma análise hermenêutica dos artigos e abordagens teóricas em foco, com vistas a uma redução radical para, somente então, propor uma síntese que descreve novamente o fenômeno através da interpretação fenomenológica.

### DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM FENÔMENO COMPLEXO

As Dificuldades de Aprendizagem são consideradas transtornos específicos do desenvolvimento, que se iniciam invariavelmente na infância e acompanham o aprendente ao longo de todo ciclo vital com curso estável, sem remissões ou recaída e com níveis de gravidade menores com o passar do tempo (Associação Americana de Psiquiatria – APA, 2014; Comitê Conjunto para as Dificuldades de Aprendizagem – NJCLD, 1998; Organização Mundial de Saúde – OMS, 1993; Mooney & Silver-Pacuilla, 2010). De modo geral, caracterizam-se pelo comprometimento significativo das habilidades escolares (especialmente leitura, escrita e matemática) não decorrentes simplesmente da falta de oportunidade de aprender, do ensino inadequado ou deficiente, nem justificado por falta de interesse, desatenção ou falta de participação nas atividades acadêmicas, sendo claramente distinta de qualquer tipo de necessidade educativa especial, atraso ou fracasso escolar (Sprada & Garghetti, 2016). Neste sentido, decorreriam de uma confluência de fatores, tais como maturação biológica dos processos cognitivos, contextos de desenvolvimento e educacionais e características intra e interpessoais. Tal confluência resulta em um funcionamento substancialmente abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual do aprendente, comprometendo tanto o rendimento acadêmico quanto a realização de tarefas em sua vida cotidiana.

O atendimento especializado a este tipo de queixa escolar, por sua vez, focaliza o aprendente como principal responsável por sua incapacidade de

lidar com as exigências da escolarização ou com as exigências sócio-afetivas que advêm dos contextos de desenvolvimento e de aprendizagem dos quais participa (Bremberger, 2010; Cruz & Borges, 2013; Mazer et al., 2009; Meira, 2012). Na postulação de uma DA está incutido o pressuposto da deficiência ou “defeito” pessoal na capacidade cognitiva ou nas condições de aprendizagem, que contribui tanto para a determinação do que se pode (ou não) esperar e exigir desse aprendente quanto para sua estigmatização no contexto escolar (Cruz & Borges, 2013; Mazer et al., 2009; Trautwein & Nébias, 2006).

Entretanto, diversos trabalhos na área da aprendizagem têm apontado a necessidade de se investigar e avaliar diferentes aspectos da construção do conhecimento, a fim de se ampliar a compreensão e intervenção sobre as DA para além do foco nas aptidões do aprendente ou nos ambientes de aprendizagem (Freire, 2006; Veenmam, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006; Lavasani, Mirhosseini, Hejazi & Davoodi, 2011; Andretta, Silva, Susin & Freire, 2010; Beber, Silva & Bonfiglio, 2014; Inácio, Oliveira & Mariano, 2017). Tais aspectos implicam um conjunto de mediadores e variáveis sociocognitivos presentes nas condições de ensino e de aprendizagem, tais como conhecimento prévio; desenvolvimento cognitivo e psicossocial; autorregulação, autoeficácia e estratégias de aprendizagem; concepções e abordagens à aprendizagem. O ponto em comum é a ênfase no papel ativo do aprendente na construção do próprio conhecimento, ou seja, sua participação efetiva nos processos de aprendizagem, no delineamento das condições de aprendizagem e na apropriação adequada dos resultados da aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, duas abordagens em especial têm se destacado na proposta de um modelo de análise diferenciado para as Dificuldades de Aprendizagem: a Psicologia Cognitiva (especialmente a Teoria de Processamento da Informação e a Teoria Sociocognitiva) e a Fenomenografia. Ambas as abordagens consideram as DA a partir de três aspectos correlacionados: (1) o nível de desenvolvimento cognitivo e psicossocial do aprendente; (2) os conhecimentos prévios e as habilidades requeridas na realização de uma dada tarefa cognitiva e (3) os fatores socioeconômicos e culturais presentes nos ambientes familiar, escolar e social em que o aprendente está inserido. O primeiro aspecto considera o fato de que alterações na habilidade para processar adequadamente a informação

são decisivas para o desempenho satisfatório de uma tarefa (Azzi & Polydoro, 2009; Andretta et al., 2010; Lavasani et al., 2011). Além disso, as alterações que ocorrem nos processos mentais executivos e motivacionais interferem na regulação do sistema cognitivo, ocasionando um funcionamento deficiente em vários domínios. O segundo aspecto refere-se ao fato de que identificar precisamente as exigências de uma tarefa permite compreender em quais subtarefas específicas o aprendente mostra dificuldade (Boruchovitch, 2007; Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013; Ellis, Denton & Bond, 2014;). Da mesma forma, a análise detalhada das habilidades requeridas em cada etapa do desenvolvimento favorece o reconhecimento de déficits ou atrasos significativos na aquisição ou aplicação de determinada habilidade ou conhecimento. Por fim, o terceiro aspecto coloca ênfase no pressuposto de que os contextos de desenvolvimento podem contribuir para que a dificuldade apresentada seja superada ou agravada, para que uma determinada habilidade seja adquirida, aperfeiçoada ou ampliada ao oferecer recursos adequados para aprendizagem (Rosário, Gracio, Núñez, & Gonzalez-Pienda, 2006; Zibetti, Souza, & Queiróz, 2013). O exame das interações entre esses três componentes contribui para a compreensão das razões pelas quais o desempenho do aprendente numa tarefa cognitiva torna-se comprometido e apontam aspectos que devem ser trabalhados nas intervenções propostas.

As DA representam, portanto, um confronto entre o aprendente e sua própria necessidade de aprender, envolvendo as condições intrínsecas e habilidades individuais para aprender, as características psicossociais dos contextos de desenvolvimento e aprendizagem das quais participa e os modos como viabiliza sua aprendizagem e aplica os produtos desta à sua realidade (Trautwein & Nébias, 2006; Boruchovitch, 2007; Paiva & Boruchovitch, 2010; Inácio et al., 2017). Desse modo, as crenças e conceitos que o aprendente possui sobre si mesmo e sobre suas competências cognitivas para aprendizagem influenciam suas condições de desempenho, afetam seu investimento e seu comprometimento com a execução das tarefas acadêmicas. Tais concepções se correlacionam com os modos pelos quais o aprendente aborda as tarefas de aprendizagem, o que por sua vez influencia seus métodos para aprender e a obtenção de resultados acadêmicos (Freire, 2006; Rosário et al., 2006; Freire, 2009; Gomes, 2011; Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012; Inácio et al. 2017; Safari & Hejazi, 2017).

Em resumo, é consenso entre diversos pesquisadores (Boruchovitch, 2007; Andretta et al., 2010; Monteiro et al., 2012; Perassinoto et al., 2013) que, para melhor compreender e intervir nas queixas de DA, deve-se atentar não só para a necessidade de reestruturar as interações específicas entre o aprendiz, a tarefa e os contextos de desenvolvimento, mas também para a importância da construção do conhecimento pelo aprendiz. Isto é, o aprendiz deve estar em condição de se colocar de forma ativa, consciente e intencional, integrando de modo eficaz atividades cognitivas, metacognitivas e motivacionais para aprender. Tal ênfase no papel ativo do aprendiz como construtor de conhecimento e, conseqüentemente, agente da própria mudança e da mudança de seu ambiente será a tônica da Psicologia Cognitiva, analisada a seguir.

### AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA

A Psicologia Cognitiva propõe que as DA podem estar relacionadas a dificuldades para planejar e organizar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma dada tarefa em função do uso inadequado dos mecanismos de processamento da informação (Costa & Domingues, 2013; Roediger, 2013; Juntorn, Sriphetcharawut & Munkhetvit, 2017). Esse pressuposto assinala o caráter funcional das DA, ou seja, o comprometimento do comportamento orientado para aprendizagem.

Neste sentido, as DA são entendidas como alterações do processamento da informação que resultam em déficits em qualquer tarefa cognitiva (funções executivas de recepção, integração e expressão do que está sendo aprendido), metacognitiva (planejamento, compreensão e avaliação do que está sendo aprendido) e/ou motivacional (determinação de metas capazes de iniciar e sustentar ações orientadas para a aprendizagem). Entende-se também que tais atividades estão intrinsecamente relacionadas e nenhuma delas, isoladamente, é determinante do processo de aprendizagem (Mazer et al., 2009; Martin, Iglesias, & Fernández, 2016; Juntorn et al., 2017).

Trata-se, portanto, de um modelo de análise centrado na pessoa, na tarefa e no ambiente, em que a definição de métodos de avaliação das habilidades cognitivas, a análise das demandas das tarefas e a compreensão dos contextos e situações de aprendizagem

são recursos essenciais ao entendimento da dinâmica do processo de aprendizagem. A partir desse modelo, o comportamento orientado para a aprendizagem pode ser analisado seguindo tanto uma abordagem quantitativa quanto uma abordagem qualitativa do desempenho escolar. A primeira estaria centrada nas tarefas realizadas pelo aprendiz em situações escolares e no contexto em que o aprendiz e essas tarefas interagem (por exemplo, na compreensão das exigências das tarefas escolares pelo aprendiz, no investimento de esforço e tempo na realização dessas tarefas, no resultado de avaliações padronizadas e na escolha de trabalhos desafiadores pelo aprendiz); a segunda estaria pautada na percepção do aprendiz sobre seu processo de aprendizagem (as próprias crenças sobre as causas do seu sucesso/fracasso escolar, sua percepção quanto às próprias habilidades para as aprendizagens específicas, seu estilo cognitivo, sua motivação para a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas).

A abordagem qualitativa do comportamento orientado para a aprendizagem tem um amplo desenvolvimento na Teoria Sociocognitiva, para a qual a cognição tem papel significativo na capacidade das pessoas de construir a realidade, autorregular-se, aprender e executar comportamentos (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008; Azzi & Polydoro, 2009). Tal ênfase implica o reconhecimento de que “o funcionamento psicológico envolve a interação recíproca contínua entre influências comportamentais, cognitivas e ambientais” (Bandura et al., 2008, p. 44) e de que teorias pessoais acerca da própria inteligência orientam a motivação, o comportamento em prol da (não) aprendizagem.

Desse ponto de vista, portanto, as crenças e conceitos que o aprendiz possui sobre si mesmo e sobre suas competências cognitivas para aprendizagem devem influenciar suas condições de desempenho, uma vez que afetam seu investimento e comprometimento com a execução das tarefas acadêmicas. Neste sentido, pode-se sugerir que as DA são, antes de tudo, dificuldades de adaptação pessoal à situação de aprendizagem. E, por conseqüência, o desenvolvimento de capacidades de autorregulação, como identificar atitudes, crenças e estruturas cognitivas responsáveis pela manutenção de padrões de comportamento inadequados, ampliaria a perspectiva sobre a própria capacidade para aprender.

O comportamento orientado para a aprendizagem e sua autorregulação tem sido objeto de interesse das teorias cognitivas da motivação para a aprendizagem. Uma série de estudos nos últimos anos

(Rosário et al., 2006; Bandura et al., 2008) vem reiterando o quanto as crenças individuais do aprendente – denominadas autoeficácia – funcionam como mediadoras desse comportamento sejam elas baseadas numa realidade objetiva ou subjetiva. Ou seja, é a partir de seu senso de autoeficácia que a pessoa escolhe atividades, estabelece metas, despende esforço, persiste e persevera frente às adversidades e minimiza o nível de ansiedade que experimenta frente às atividades. Contudo, autoeficácia não deve ser confundida com expectativas de resultados (crenças de que um determinado comportamento conduzirá a determinados resultados) ou expectativas de eficácia (crenças de que se é realmente capaz de executar e obter êxito em determinada tarefa), diferenciando-se dessas duas últimas por sua relação direta com o desempenho percebido (Rodrigues & Barrera, 2007; Nunes, 2008; Hen & Goroshit, 2014; Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina, & Monroy-Hernández, 2017).

A autoeficácia influencia o comportamento orientado para a aprendizagem ao mesmo tempo em que este comportamento do aprendente também modifica as suas crenças de autoeficácia, funcionando como fonte de informação e de motivação (Bandura et al., 2008; Barros & Batista-dos-Santos, 2010; Torres & Neves, 2010; Hen & Goroshi, 2014). O que significa dizer que à medida que o aprendente percebe seus progressos acadêmicos e experimenta sua capacidade para aprender, amplia sua confiança em si mesmo e em suas habilidades escolares e é capaz de transferir essa autoconfiança para outros domínios e contextos. O contrário acontece quando ele vivencia situações de fracasso escolar.

Desse modo, a autoeficácia articula-se à metacognição – a capacidade humana de monitorar e autorregular seus próprios processos cognitivos, que se manifesta à medida que a pessoa é capaz de refletir sobre suas experiências de aprendizagem (Jou & Sperb, 2006; Maxwell & Grenier, 2014; Nicolielo-Carrilho & Hage, 2017). A metacognição implica o reconhecimento dos próprios recursos cognitivos e da compatibilidade entre estes recursos e aqueles exigidos pela situação de aprendizagem, o que significa dizer que além de identificar as próprias habilidades cognitivas, o aprendente deve ser capaz de articular as crenças que possui sobre suas habilidades e competências e sobre as características e exigências da tarefa a ser desenvolvida (se é difícil ou não, se possui informação suficiente ou

não, se há recursos suficientes ou não para execução, por exemplo) para que possa identificar quais as estratégias necessárias à execução da tarefa com eficácia.

O conhecimento metacognitivo aglutina, portanto, variáveis pessoais, variáveis relacionadas com a tarefa e estratégias de ação. As variáveis pessoais remetem ao conhecimento que o aprendente tem sobre si mesmo, às diferenças que percebe entre si e as demais pessoas com as quais convive ou compartilha a situação de aprendizagem e às informações que possui sobre o que é aprender e o que é necessário para aprender. As variáveis relacionadas com a tarefa referem-se às características do conteúdo a aprender, seu conhecimento prévio sobre o mesmo e os recursos disponíveis, tanto internos quanto externos, para aprendê-lo. E as estratégias de ação referem-se à sua habilidade para identificar os procedimentos necessários à realização da tarefa, para acessá-los e utilizá-los de modo proativo e eficaz. Desta forma, ao desenvolver uma tarefa de aprendizagem, o aprendente constrói percepções conscientes sobre suas possibilidades de sucesso e fracasso e atribui valores ao ato de aprender que refletem em seu esforço, determinação e comprometimento para concluir a tarefa. Através dessas experiências, o aprendente reconhece, avalia e busca meios para superar suas dificuldades e limitações, engajando-se em comportamentos estratégicos de aprendizagem (Gomes, 2011; Monteiro et al., 2012; NCWD, 2012; Maxwell & Grenier, 2014; Girli & Öztürk, 2017).

As ações ou estratégias de aprendizagem associadas ao conhecimento metacognitivo representam, por sua vez, sequências de procedimentos que facilitam a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação processada em situações de aprendizagem (Boruchovitch, 2006; Inácio et al., 2017; Juntorn et al., 2017). Constituem-se a partir de atividades conscientes, intencionais e voluntárias que dirigem as ações do aprendente para alcançar suas metas de aprendizagem (Arias et al., 1998). Essas estratégias dividem-se em cognitivas (responsáveis pela memorização, seleção, interpretação e análise da informação) e metacognitivas (responsáveis pelo planejamento, monitoramento, regulação e avaliação da aprendizagem). As primeiras incluem ações como repetir, copiar, reescrever, categorizar, esquematizar, resumir, estruturar etc., enquanto as segundas incluem ações como problematizar, definir metas, buscar ajuda, rever e/ou substituir estratégias, gerenciar o tempo, monitorar a atenção, analisar as dificuldades, entre as principais.

O acesso e a utilização adequada dessas estratégias de aprendizagem possibilitam ao aprendente maior controle sobre a situação de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem constituem um mecanismo de autorregulação, cujo planejamento e controle deliberado das ações resultam na aprendizagem (Andretta *et al.*, 2010). O aprendente estratégico e autorregulado sabe como (não) sabe e sabe como (não) aprende, conhece suas possibilidades e limitações, monitora seu processo de aprendizagem para otimizar o rendimento e decidir sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas à realização da tarefa, planeja seu tempo de estudo para obter bons resultados, avalia seu próprio desempenho para mudar a dinâmica de trabalho quando algo não funciona; enfim, aprende a aprender (Martínez, 2007; Beber *et al.*, 2014; Maxwell & Grenier, 2014; Inácio *et al.*, 2017; Juntorn *et al.*, 2017). Portanto, a articulação entre metacognição, autorregulação e autoeficácia parece reforçar a ideia de que o conhecimento pessoal sobre as possibilidades e limitações reais ao desenvolvimento de uma dada atividade pode levar o aprendente a buscar o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias que o levem às metas almejadas, favorecendo seu engajamento cognitivo nas situações de aprendizagem.

Desse modo, as contribuições da Psicologia Cognitiva, baseada na Teoria do Processamento da Informação e na Teoria Social Cognitiva, focalizam a aquisição e organização do conhecimento, enfatizando a promoção de mudanças nos processos intrapsíquicos do aprendente. Isto é, a partir de um controle executivo, um processador central capaz de planejar a atividade intelectual e controlar sua execução, ocorre a compreensão dos níveis de menor realização como decorrentes do uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação em vez de considerá-los deficiências de capacidade ou de conhecimento. Esse uso inapropriado pode ser melhorado através do desenvolvimento de processos estratégicos em que o aprendente aprende a aprender a partir do uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e afetivas e da autorregulação da capacidade para aprender.

Essa perspectiva encontra um apoio importante na abordagem da Fenomenografia, que compreende o fenômeno da aprendizagem como representado na consciência através das concepções de aprendizagem construídas pelo aprendente nas situações de aprendizagem. Essas representações se correlacionam com os modos como o aprendente aborda as tarefas

de aprendizagem, o que por sua vez influencia seus métodos para aprender e a obtenção de resultados acadêmicos (Freire, 2006; Rosário *et al.*, 2006; Serrano & Gloria, 2006; Santos, 2007; Freire, 2009; Bianchini & Vasconcelos, 2014; Wright & Osman, 2018).

## AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOGRAFIA

A teoria fenomenográfica, que surgiu no fim da década de 1970, a partir de um estudo realizado por Marton e Säljö (1976, conforme citado por Freire & Duarte, 2010), apresenta-se como um método de investigação qualitativo, baseado num rigoroso levantamento de informações, análise e apresentação de resultados sobre os modos como as pessoas experimentam (percebem, concebem e compreendem) um dado fenômeno. Para tal empreendimento, utiliza como instrumentos de pesquisa: entrevistas e questionários abertos e a análise fenomenográfica dos dados tem cunho qualitativo, objetivando apontar a diversidade presente na experiência do fenômeno em questão. Essa diversidade é representada por categorias descritivas dispostas hierarquicamente, de modo que se possa compreender o fenômeno estudado em diferentes níveis de aprofundamento e complexidade. Considera-se que, quanto mais elementos de um dado fenômeno a pessoa é capaz de experimentar, mais relações entre estes elementos ela será capaz de articular, desenvolvendo níveis distintos de compreensão acerca daquela experiência (Santos, 2007; Freire, 2009; González-Ugalde, 2014; Soler-Contreras *et al.*, 2017).

Esta forma de desenvolver a investigação científica difere da Fenomenologia proposta por Edmund Husserl, na Filosofia. Embora ambas voltem-se ao estudo de um dado fenômeno a partir da maneira como este é experimentado (percebido, interpretado e compreendido), a Fenomenografia considera que as pessoas têm uma capacidade limitada de formas qualitativamente diferentes de experimentar um fenômeno, uma vez que o fazem considerando aspectos pessoais (cognitivos, afetivos e volitivos), aspectos situacionais e contextuais distintos, o que torna possível sistematizar e hierarquizar as concepções e abordagens a um dado fenômeno de um nível mais superficial a um nível mais complexo.

A Fenomenografia tem mostrado resultados significativos nas pesquisas em Educação, em todos os níveis de ensino e aprendizagem, no âmbito do modelo

teórico SAL (Students Approaches to Learning). Ao analisar o modo como as pessoas experimentam o fenômeno da aprendizagem, cria diferentes categorias descritivas sobre as maneiras de conceber e abordar a aprendizagem, apontando os elementos-chave no processo de aprender e de ensinar, favorecendo o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem mais condizentes com os contextos de desenvolvimento dos envolvidos (Freire & Duarte, 2010; González-Ugalde, 2014; Lourenço & Paiva, 2015; Martin et al., 2016; Wright & Osman, 2018).

As pesquisas fenomenográficas indicam que o fenômeno aprender-ensinar pode ser caracterizado em três dimensões essenciais: a) a dimensão referencial, que se refere aos modos como aprendentes/docentes concebem o aprender/ensinar e compreendem seus objetos de estudo; b) a dimensão estrutural, dirigida aos modos como esses atores abordam o processo de aprendizagem – o ato de aprender/ensinar em si, e qual sua intenção ao fazê-lo daquela maneira; e c) a dimensão contextual, indicativa das circunstâncias em que o ato de aprender/ensinar se dá (Figura 1). Entretanto, os estudos fenomenográficos centram-se na experiência de aprender e não no ato de aprender especificamente, isto é, coloca em questão a relação entre aquele que aprende/ensina e o objeto do conhecimento.

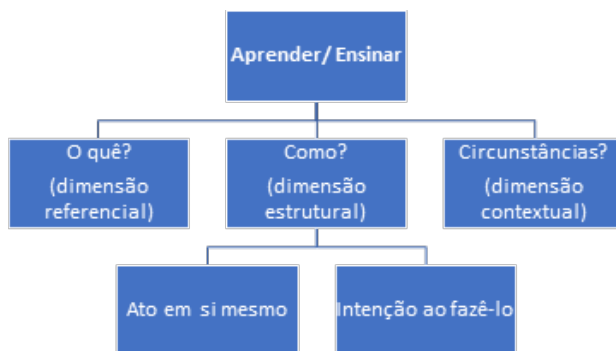


Figura 1. O fenômeno do aprender/ensinar na perspectiva fenomenográfica

De acordo com a perspectiva fenomenográfica, para melhorar a aprendizagem, tanto os processos educacionais quanto as intervenções psicopedagógicas deveriam centrar-se na experiência de aprender/ensinar considerando tanto as concepções sobre a aprendizagem quanto as abordagens à aprendizagem, no âmbito das atividades escolares/acadêmicas. Desta forma, não deve ser o aprendente ou o docente o objeto principal na investigação educativa, mas o ato

de aprender a partir das concepções dos envolvidos, da forma como se processa o aprender e dos contextos em que ocorre.

Este trabalho destacou a perspectiva fenomenográfica de compreensão dos fenômenos da aprendizagem a partir do ponto de vista do aprendente, explicitando como este vivencia o processo de aprender. A aprendizagem, nesta acepção, é entendida essencialmente como uma mudança qualitativa na forma como se percebe, conceitua, experimenta ou compreende algo no mundo real. Os modos como o aprendente concebe a aprendizagem funcionam como potencializadores da própria experiência de aprender, alavancando a reflexão sobre as situações de aprendizagem que podem incentivar mudanças no comportamento orientado para a aprendizagem (Freire, 2006; Rosário et al., 2006; Serrano & Glória, 2006; Freire, 2009).

As concepções de aprendizagem representam formas diferenciadas de o aprendente exprimir os seus pensamentos acerca da aprendizagem, quer em relação a si próprio, quer em relação aos seus progressos. São importantes para a compreensão dos modos como o aprendente experimenta o ato de aprender e para a abordagem que adotam diante de uma tarefa de aprendizagem: “o quê” aprender (dimensão referencial), “como” aprender (dimensão processual) e em quais circunstâncias se aprende (dimensão contextual) (Freire & Duarte, 2010; González-Ugalde, 2014).

Essas concepções podem se caracterizar, por seu aspecto quantitativo, como uma atividade estereotipada pela aquisição mecânica de conhecimentos com o objetivo de retratá-los nas avaliações, em que o saber é visto como algo de exterior ao aprendente. Implica a aquisição de informação (descrições vagas sobre a aprendizagem, geralmente baseadas em sinônimos, como se aprender fosse um conceito evidente); a memorização e reprodução (descrições centradas na memorização da informação e sua reprodução nas situações de avaliação escolar); a memorização e aplicação (descrições centradas na memorização da informação e em sua aplicação nas situações cotidianas). Ou por seu aspecto qualitativo, como uma atividade estratégica, baseada na compreensão e na construção de significados pelo próprio aprendente, em que o saber demanda envolvimento direto e ativo com as atividades de aprendizagem. Indica três diferentes representações sobre o aprender: compreensão (pautada em uma análise crítica ou no relacionamento das ideias associadas a situações escolares); compreensão

interpretativa (apresentam perspectivas que ultrapassam o contexto escolar e o estudo acadêmico); autoatualização (remetem a uma transformação pessoal que, através da interação mútua e contínua com o mundo, possibilita que o aprendente se perceba mais capaz, mais atuante, como agente dos acontecimentos). Biggs e Moore (1993, citado por Freire, 2006) identificaram uma terceira representação intitulada concepção institucional, que representa a aprendizagem como obtenção de reconhecimento pela escola, atestado pelo rendimento acadêmico. Tal representação remete à institucionalização do processo de aprendizagem como sucesso acadêmico caracterizado pela obtenção de boas notas.

Tais concepções constituem abordagens à aprendizagem, pois delinham a forma como a situação de aprendizagem é experimentada e explicitada pelo aprendente. As abordagens à aprendizagem correspondem, portanto, à predisposição do aprendente para adotar um conjunto de processos cognitivos quando lidam com tarefas de aprendizagem, centrando-se nos aspectos processuais do fenômeno aprender que, por sua vez, resulta das concepções sobre o aprender e podem ser classificadas em três tipos: superficial, profunda e estratégica ou de alto rendimento (Freire, 2009; Gomes, 2011; González-Ugalde, 2014; Lourenço & Paiva, 2015; Wright & Osman, 2018).

A abordagem superficial conjuga uma concepção quantitativa de aprendizagem e motivação extrínseca, ou seja, favorecida pelo meio e estratégias pouco elaboradas para os estudos. O aprendente realiza as atividades escolares basicamente para evitar o insucesso, investindo o mínimo esforço possível na sua realização – a aprendizagem tem um caráter instrumental. Esse tipo de abordagem favorece principalmente a memorização mecânica e utiliza estratégias de aprendizagem reprodutivas, num processamento passivo da informação; por isso, a possibilidade de transferência ou aplicação do conhecimento a novas situações é reduzida.

A abordagem profunda combina uma concepção qualitativa de aprendizagem e motivação intrínseca, relacionada com o prazer obtido na realização da própria tarefa e com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. O aprendente se preocupa, sobretudo, em atualizar suas competências, estuda porque isso lhe proporciona prazer, normalmente investe e se envolve muito mais do que é pedido, seu comportamento de

estudo caracteriza-se pela preferência de situações desafiantes, com a finalidade de otimizar seu desenvolvimento em termos de aprendizagem.

A abordagem estratégica ou de alto rendimento é pautada na motivação extrínseca; está baseada na intenção de obter resultados acadêmicos cada vez melhores, contudo, a motivação parece voltada para a competição e para a autovalorização. O aprendente procura administrar eficazmente o seu tempo de estudo, centralizando as suas energias na elaboração de resumos, na otimização do ambiente de estudo, na planificação das atividades acadêmicas e no estudo em consonância com o tipo de avaliação esperada. Essencialmente, as estratégias de aprendizagem utilizadas focalizam a utilização sistemática de competências de estudo e planejamento de prioridades e observa-se maior interesse no contexto educacional do que envolvimento pessoal com a aprendizagem.

Estas diferentes abordagens à aprendizagem expressam-se e materializam-se em diferentes situações de aprendizagem, conduzindo à obtenção de resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. A abordagem superficial e a profunda são excludentes entre si, mas a abordagem de alto rendimento pode relacionar-se com ambas, gerando outros modos de lidar com as situações de aprendizagem: a combinação estratégica superficial caracteriza-se pela intenção de alcançar melhor desempenho acadêmico por meio da reprodução fidedigna dos conteúdos escolares; a combinação estratégica profunda qualifica-se pelo interesse em aprender e ampliar o próprio conhecimento, utilizando de estratégias de estudo bem delineadas.

Estas formas de lidar com o material de aprendizagem encontram-se relacionadas com os níveis de compreensão do aprendente, orientando-o para a reprodução mecânica ou para a compreensão do conteúdo estudado. As concepções de aprendizagem condicionam a abordagem adotada pelo aprendente e as formas mais completas de conceber a aprendizagem fomentam uma aprendizagem de maior qualidade (Rosário et al, 2006; Santos, 2007; Gomes, 2011; Lourenço & Paiva, 2015; Martin et al, 2016).

Pode-se dizer que quando o aprendente se depara com uma situação de aprendizagem surgem incertezas relacionadas com os motivos e os fins que aspira alcançar ou com as estratégias e os recursos cognitivos que deve usar para atingir aquelas intenções. Essas incertezas estão associadas ao processo metacognitivo que prevê não apenas que o aprendente consiga perceber



os seus próprios motivos e intenções, mas também que esteja consciente dos seus próprios recursos cognitivos para enfrentar as exigências da atividade de aprendizagem, de modo que possa escolher estratégias que lhe possibilitem alcançar os objetivos definidos, monitorizando a sua aplicação (Rosário, et al., 2006; Serrano & Glória, 2006; Wright & Osman, 2018).

A Fenomenografia oferece um modo de investigar e compreender a diversidade e a evolução da capacidade de experimentar (perceber, conceber e compreender) os fenômenos do aprender e ordená-los hierarquicamente conforme sua complexidade do ponto de vista educativo. Tal perspectiva do processo de ensino-aprendizagem favorece de forma muito especial o delineamento de estratégias didático-pedagógicas e de intervenção psicopedagógica mais assertivas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a construção do sentido do aprender pelo aprendente possibilita perceber como ele orienta seu comportamento em prol de sua aprendizagem e dinamiza sua condição de autonomia para aprender, reiterando as perspectivas do enfoque cognitivo e fenomenográfico da aprendizagem sobre o papel ativo e dinâmico do aprendente em sua aprendizagem. No caso das DA, as concepções sobre o aprender tornam-se ainda mais significativas porque podem servir de referência ao processo de intervenção, no sentido de identificar se o aprendente orienta seu comportamento para a aprendizagem apenas em função de características do processo de ensino-aprendizagem ou em função da forma como a percebe e a concebe e do modo como se sente capaz de autorregular suas ações para aprender.

Assim, diante da suspeita inicial de que um aprendente possui uma DA, torna-se importante identificar e analisar as variáveis do aprendente – suas competências (cognitivas, metacognitivas, afetivas e motivacionais), suas bases de conhecimentos e os modos como lida com o aprender; as variáveis da tarefa – os componentes cognitivos das dificuldades apresentadas por ele; e as variáveis ambientais – características psicossociais do meio no qual ele aprende e aplica o que aprende (envolvimento dos pais; feedback recebidos; qualidade das interações sociais no ambiente escolar, familiar e social, adaptação a situação de aprendizagem e ao cenário escolar). Compreender a história de aprendizado do aprendente a partir dessas variáveis

pode possibilitar recursos interventivos aos profissionais que atendem às queixas de DA que minimizem seu impacto na vida do aprendente.

Esta incursão teórica sobre a problemática da (não) aprendizagem, considerando os enfoques socio-cognitivo e fenomenográfico, esclarece a existência de relações significativas entre as concepções sobre o ato de aprender, a autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem e indica sua repercussão no delineamento do comportamento orientado para a aprendizagem. A compreensão dessas relações pode ser considerada um fator norteador e dinamizador da avaliação e da intervenção na queixa de DA. A questão que se coloca, então, é como essas relações podem beneficiar o desenvolvimento escolar da criança com queixa de dificuldades de aprendizagem. Ao examinar cuidadosamente como a queixa de DA repercute na forma como os aprendentes concebem o aprender e reparam suas (in)competências para fazê-lo, busca-se delimitar medidas de avaliação, prevenção e intervenção psicopedagógicas que favoreçam o desenvolvimento escolar de crianças com esse tipo de queixa escolar. Acredita-se, portanto, que a abordagem apresentada neste trabalho sirva para a elaboração de modelos mais complexos e eficazes para intervenções psicopedagógicas e para o desenvolvimento de estratégias educacionais multifocadas.

### REFERÊNCIAS

- Andretta, I., Silva, J. G., Susin, N. & Freire, S. D. (2010). Metacognição e aprendizagem: como se relacionam? *Psico*, 41, p. 7-13.
- Associação Americana de Psiquiatria (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM (5ª. ed)*. Porto Alegre: Artmed.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2009). Autorregulação da aprendizagem na teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, p. 75-94.
- Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. C. (2010). Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, 112, p. 1-9.
- Beber, B., Silva, E., & Bonfiglio, S. U. (2014). Metacognição como processo de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 31, p. 144-51.

- Bertolini, E. A. S., & Silva, M. A. M. (2005). Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista Teórica IPEP*, 5, p. 51-62.
- Bianchini, L. G. B., & Vasconcelos, M. S. (2014). Significação e sentimentos dos alunos quando erram na matemática. *Psicologia da Educação*, 38, p. 63-71.
- Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação Temática Digital ETD*, 8, p. 156-167.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2006). Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. Em: Noronha, A. P.; Santos, A. A. A., Sisto, F. F. (Orgs.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (p. 107-124). São Paulo: Vetor.
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2015). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. *Psicologia da Educação*, 41, p. 21-35.
- Costa, V. C. A., & Domingues, S. (2013). Contribuições da Psicologia Cognitiva ao estudo da aprendizagem. *Anais V SIMPAC*, 5 (1), p. 331-336.
- Cruz, D. R. M., & Borges, L. C. (2013). A queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicologia Argumento*, 31, p. 79-87.
- Figueira, A. P. C. (2006). Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem: problemática conceptual e outras rubricas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, p. 1-20.
- Filippi, A., Bertolini, C. C., & Dias, R. H. (2012). Metacognição: o elo de significação entre método, avaliação e aprendizagem. Em *Anais do IX Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Anped Sul.
- Freire, L. G. L. (2006). Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. *Revista Eletrônica Ciências e Cognição*, 9, p. 162-168. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/>>.
- Freire, L. G. L. (2009). Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. *Revista Pedagógica Unochapecó*, 11, p. 9-37. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/371/195>
- Freire, G. L., & Duarte, A. M. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários Brasileiros. *Psicologia USP*, 21, p. 875-898.
- Gomes, C. M. A. (2011). Abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem: diferentes perspectivas do rendimento escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, p. 279-488.
- Gomes, M. A. M. (2004). Aprender a aprender ou aprendizagem autorregulada: uma perspectiva cognitivista da aprendizagem. *Argumento*, 6, p. 89-101.
- Gomes, W. B. (2007). Distinção entre procedimentos técnico e lógico na análise fenomenológica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, XIII(2), 228-240.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), p. 141-158.
- Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), p. 93-102.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), p. 116-124.
- Inácio, F. F., Oliveira, K. L., & Mariano, M. L. S. (2017). Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), p. 447-455.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2006). A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 19, p. 177-185.
- Juntorn, S., Sriphetcharawat, S., & Munkhetvit, P. (2017). Effectiveness of Information Processing Strategy Training on Academic Task Performance in Children with Learning Disabilities: A Pilot Study. *Occupational Therapy International*, p. 1-13.
- Lanigan, R. (2013). Communicology and culturology: semiotic phenomenological method applied small group research. *The Public Journal of Semiotics*, 28, 71-103.
- Lourenço A.A., & Paiva, M.O.A. (2015). Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso acadêmico. *Revista CES Psicología*, 8(2), p. 47-75.

- Martin, M. E., Iglesias, A. I., & Fernández, M. N. (2016). El fenómeno del aprendizaje y sus condiciones: las concepciones de aprendizaje de los/as profesoras. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Martinez, A. P. (2007). Para aprender mejor: reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1703Perez.pdf>>.
- Maxwell, B. R., & Grenier, K. (2014). The Effects of Metacognitive Treatments on the Academic Performance of Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs en education*, 5(1).
- Mazer, S. M., Dall Bello, A. C., & Mazon, M. R. (2009). Dificuldades de aprendizagem: revisão da literatura sobre os fatores de riscos associados. *Psicologia da Educação*, 28, p. 7-21.
- Monteiro, S. C., Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. M. C. F. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, p. 153-162.
- Mooney, M., & Silver-Pacuilla, H. (2010). *Literacy, Employment and Youth with Learning Disabilities: Aligning Workforce Development Policies and Programs*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Collaborative on Workforce and Disability for Youth. (2012). Learning How to Learn: Successful Transition Models for Educators Working with Youth with Learning Disabilities. *InfoBrief*, 31.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1998). Inservice programs in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, p. 53-55.
- Nicolielo-Carrilho, A. P., & Hage, S. R. de V. (2017). Metacognitive reading strategies of children with learning disabilities. *CoDAS*, 29(3), p. 1-6.
- Organização Mundial de Saúde. (1993). Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: *Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paiva, M. L. M. F., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15, p. 381-389.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1, p. 41-53.
- Roediger, H. I. (2013). Applying Cognitive Psychology to Education: Translational Educational Science. *Psychological Science*, 14 (1), p. 1-3.
- Rosário, P. S. L., Gracio, M. L., Núñez, J. C., & Gonzalez-Pianda, J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13(11-12), p. 195-206.
- Santos, T. O. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación Del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, 3, 39-46.
- Serrano, J. A. A., & Gloria, M. A. H. (2006). Como creen que aprenden los que estudian sobre el aprendizaje?: Una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, s/p.
- Soler-Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F. A., Hernández-Pina, F. & Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), p. 65-88.
- Sprada, T. P., & Garghetti, F. C. (2016). Dificuldades de Aprendizagem: identificação, avaliação e tratamento. *Psicologia em Foco*, 8 (11), p. 15-35.
- Terrazas, W. (2016) Análisis lexicométrico aplicado al estudio de las concepciones de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 61, p. 241-255.
- Torres, D. P., & Neves, S. P. (2010). Estratégias de aprendizagem, auto-eficácia acadêmica e rendimento escolar: estudo de um modelo de inter-relações. *Actas do VII Simpósio Internacional de Investigação em Psicologia*, p. 2734-2748. VII Simpósio Internacional de Investigação em Psicologia.

- Trautwein, C. T. G., & Nébias, C. (2006). A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. *Mental*, 4(6), p. 123-148.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, p. 3-14.
- Zibetti, M. L. T., Souza, F. L. F. da, & Queiróz, K. J. M. (2010). Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10, p. 490-506.
- Wright, E., & Osman, R. (2018). What is critical for transforming higher education? The transformative potential of pedagogical framework of phenomenography and variation theory of learning for higher education. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(3), p. 257-270.

*Kely Prata Silva*

Centro Universitário de Teófilo Otoni, Departamento de Psicologia. Minas Gerais, MG, Brasil.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8664-4277>  
E-mail: [kelypratas@gmail.com](mailto:kelypratas@gmail.com).

*Adriano Pereira Jardim*

Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Psicologia. Vitória, ES, Brasil.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2918-4213>  
E-mail: [adrianopj@gmail.com](mailto:adrianopj@gmail.com).

*Mariane Lima de Souza*

Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento. Vitória, ES, Brasil.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7363-5926>  
E-mail: [limadesouza@gmail.com](mailto:limadesouza@gmail.com).