

CONCEPTUALIZAÇÕES SOBRE O APRENDER AO LONGO DA ESCOLARIDADE

Maria Luísa Fonseca Grácio

Departamento de Psicologia da Universidade de Évora
mlg@uevora.pt

Maria Elisa Rolo Chaleta

Universidade de Évora

Pedro Rosário

Universidade do Minho

Resumo

Este estudo identifica concepções de aprendizagem de estudantes explorando eventuais diferenças desenvolvimentais e relacionadas com diferentes experiências de aprendizagem ao longo de etapas educativas fulcrais do sistema educativo português.

A investigação foi realizada numa perspectiva fenomenográfica com 48 estudantes pertencentes ao 9.º ano, 12.º ano e 4.º ano de cursos de licenciatura universitária sobre concepções de aprendizagem. Exploraram-se concepções sobre o que é aprender e diversas dimensões do fenómeno aprendizagem nomeadamente no que diz respeito à função da aprendizagem e ao que é preciso para se aprender. Os dados foram obtidos através de entrevistas gravadas, transcritas integralmente e sujeitas a análise de conteúdo (Grácio, 2002). Foram identificadas não só concepções anteriormente referenciadas na literatura como também novas concepções sobre a aprendizagem. Os dados serão analisados e discutidas implicações educativas.

Palavras-chave: Fenomenografia; Aprendizagem; Concepções de Aprendizagem.

Abstract

This study identifies student's learning conceptions exploring possible developmental differences connected with different learning experiences through central educational platforms of the Portuguese educational system.



The research was made through a phenomenographic perspective using a sample of 48 students from the 9th, 12th and 4th year of college graduation. We explored conceptions on what learning is and, for the first time, several dimensions of the learning phenomenon, specifically in what concerns the function of learning and what is needed in order to learn. Data was obtained through recorded interviews, fully transcript and subject to content analysis (Grácio, 2002). There have been identifies not only conceptions already referred in previous literature but also new conceptions on learning. Data will be analysed and their educational consequences discussed.

Keywords: Phenomenography; Learning; Conceptions of Learning.

Introdução

A fenomenografia emerge nos anos 70 do século XX como uma linha de investigação direccionada para responder a questões acerca do pensamento e da aprendizagem no contexto da pesquisa educacional. Partindo de uma visão não dualista da cognição humana descreve a experiência humana como uma relação interna entre sujeito/mundo e estuda a experiência dos indivíduos acerca de diferentes fenómenos (Marton, 1986). O mundo da aprendizagem e do ensino emerge, assim, como algo essencialmente experienciado (Prosser & Trigwell, 2000). Como ponto de partida para a pesquisa sobre a aprendizagem valoriza-se o olhar do estudante ou do professor recolhendo-se directamente dados dos sujeitos através de auto-relatos e de entrevistas. O grande objectivo da pesquisa fenomenográfica consiste em investigar as formas qualitativamente diferentes de as pessoas compreenderem um dado fenómeno. No domínio da aprendizagem investiga-se a variação dos diferentes aspectos que definem o fenómeno aprender (Marton & Pong, 2005). De facto, para Marton (1983) existem alguns aspectos que devem ser considerados como estando simultaneamente na consciência dos estudantes: as concepções de aprendizagem, i.e., a forma como a aprendizagem é conceptualizada, e as abordagens à aprendizagem, ou seja, a forma como a situação de aprendizagem é experienciada e explicitada. Todos estes construtos tiveram a sua origem em pesquisas qualitativas desenvolvidas sobretudo por Marton e Säljö e, posteriormente, confirmados através de estudos quantitativos recorrendo a questionários (e.g., Entwistle & Ramsden, 1983; Biggs, 1987).



Numa perspectiva fenomenográfica, a aprendizagem é entendida essencialmente como uma mudança qualitativa na forma como se vê, conceptualiza, experiência ou compreende algo no mundo real (Ramsden, 1988). Neste artigo focalizaremos a nossa atenção sobretudo nas concepções de aprendizagem. Numa perspectiva fenomenográfica, a concepção de algo não é considerada como uma representação mental ou uma estrutura cognitiva, mas sim como uma forma de se estar consciente de algo, resultando tal consciência de uma relação interna entre sujeito e objecto integrantes de uma unidade (Marton, 1990). Uma concepção pode ser entendida como algo que se refere à ideia geral do que sabemos da nossa experiência englobando dois aspectos dialecticamente ligados: um aspecto referencial (relativo ao significado global) e outro relativo a aspectos estruturais que mostra a combinação específica de características que foram distinguidas e focadas (Marton, 1988; Marton & Pong, 2005). Em 1979 Säljö identificou cinco concepções de aprendizagem: aumento de conhecimentos; memorização; aplicação, compreensão e ver algo de forma diferente. Em 1993, Marton, Dall'Alba e Beaty identificam pela primeira vez uma sexta concepção: mudar enquanto pessoa. Tais concepções são usualmente interpretadas como pertencentes a dois grandes grupos ou tipos de concepção com significados distintos (Marton, 1983; Marton et al., 1993).

- Um primeiro grupo, formado por concepções reprodutivas ou superficiais em que a ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação e o saber visto como algo de exterior ao sujeito. Tais concepções (i.e., aumento de conhecimento, memorização e aplicação) conduzem, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem.

- Um segundo grupo, formado por concepções de tipo transformativo ou construtivo, coloca a ênfase na atribuição de significado e transformação da informação (i.e., compreensão; ver algo de forma diferente; mudar enquanto pessoa), e associa-se a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo e níveis de compreensão mais elevados.

As diferentes concepções de aprendizagem expressam-se e materializam-se em diferentes situações de aprendizagem conduzindo à obtenção de resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. De facto, a concepção de aprendizagem do individuo afecta a sua abordagem à aprendizagem (Marton & Säljö, 1976, 1997). Por sua vez, a abordagem à aprendizagem influencia o que o sujeito irá procurar, obter e compreender, quer relativamente a uma tarefa específica de aprendizagem



(Svensson, 1977), quer ao nível geral de compreensão do sujeito (Fransson, 1977). A distinção entre os dois grupos de concepções de aprendizagem (aprender como reprodução/aprender como procura de significado) é semelhante à diferença descrita entre as abordagens superficial e profunda.

A literatura descreve dois níveis distintos de tratamento da informação. Um, profundo, em que o estudante focaliza a sua atenção no conteúdo intencional do material de aprendizagem, orientando-se para a compreensão da mensagem do autor. Outro, superficial, em que o estudante concentra a sua atenção no texto em si mesmo orientando-se para a reprodução dos temas aí tratados e que se relaciona com uma concepção reprodutiva da aprendizagem. Estas duas formas de tratar o material de aprendizagem encontram-se relacionadas com os níveis de compreensão dos estudantes já que os orientam para a reprodução mecânica ou para a atribuição de significado, ou seja, para a compreensão. Ora, aprender implica não só adquirir factos, mas também compreender. Reproduzir e memorizar desempenham no decurso do acto de aprender um papel necessário, mas insuficiente na medida em que compreender depende não só de uma transformação do conhecimento apresentado, mas também da capacidade de o relacionar com o que já se sabe, construindo-se assim um significado pessoal. As evidências da relação entre as concepções de aprendizagem e os níveis de tratamento utilizados na resolução de tarefas de aprendizagem são numerosas (Van Rossum & Schenk, 1984; Marton & Saljo, 1997; Rosário, 1999) constatando-se que as concepções de aprendizagem condicionam a abordagem adoptada e que as formas mais completas de conceber a aprendizagem desembocam numa aprendizagem de maior qualidade.

Metodologia

Amostra

Neste estudo participaram 48 estudantes em três etapas educativas: 9.º ano, 12.º ano e 4.º ano de cursos universitários de licenciatura. Em cada nível de ensino estudámos o discurso de 16 sujeitos. As idades dos sujeitos distribuem-se entre os 14 e os 27 anos. Os estudantes de 9.º ano apresentavam uma média de idade de 14.6 anos; os de 12.º de 17.5 anos e os de 4.º ano de licenciatura de 22.4 anos.

Instrumentos e procedimentos

Foi realizado um estudo piloto com uma única questão, usualmente utilizada em estudos anteriores, i.e., o que é aprender? A análise de conteúdo destas entrevistas iniciais e exploratórias levou-nos à identificação de grandes temas abordados pelos estudantes e respectiva construção de um guião de entrevista, versando as diversas questões sobre o aprender (Grácio, 2002) e que podem ser observadas no quadro a seguir apresentado.

Quadro 1. Relação entre a estrutura da investigação e as questões da entrevista (Grácio, 2002)

Estrutura da entrevista	Questões
Definição geral	1. O que é aprender?
Função	2. Para que serve aprender ? 2.1. Qual a importância de aprender?
Conteúdo	3. O que é que se aprende?
Faceta temporal	4. Quando é que se aprende 4.1. Aprende-se em qualquer idade? 4.2. Aprende-se em qualquer momento?
Processo	5. Como é que se aprende?
O que é necessário	6. O que é preciso para aprender? 7. O que torna difícil aprender?

As entrevistas foram realizadas individualmente e, posteriormente, transcritas na íntegra e objecto de análise qualitativa e quantitativa. O sistema de classificação respeitou o critério de proximidade do discurso dos sujeitos sempre que possível.

Começámos por segmentar as transcrições de acordo com os temas abordados. Foi formada uma unidade sempre que existia evidência suficiente de que um particular significado completo havia sido expresso. Assim, dentro de cada questão/dimensão, definimos o que designámos por sub-categorias e categorias, ou seja, identificámos o número de formas qualitativamente diferentes de caracterizar o fenómeno aprendizagem pelos estudantes. A procura de uma certa organização das concepções conduziu-nos à descoberta de significados mais amplos (focos e aspectos). Temos assim por ordem crescente de amplitude de significado: sub-



categorias, categorias (ambas expressando as concepções dos sujeitos), focos e aspectos do aprender.

O critério de registo consistiu na anotação da presença de conceptualizações pertencentes a uma dada categoria ou sub-categoria no discurso de cada sujeito e não no número de vezes que os sujeitos as referiram. Na elaboração da grelha de análise participaram dois investigadores independentes que chegaram a um acordo superior a 85% na análise dos discursos.

A análise quantitativa realizada visou identificar as concepções mais referidas em cada ano de escolaridade e, no total da amostra (análise de frequências), verificar da existência ou inexistência de relações entre as concepções e o grau de ensino frequentado (χ^2 e Log-Linear) e no caso da existência de diferenças, saber entre que anos tais diferenças se apresentavam como significativas através dos desvios de Freeman Tukey. Neste artigo focaremos somente a nossa atenção nos resultados obtidos nas dimensões “O que é Aprender”, “Para que serve Aprender” e “O que é preciso para aprender”. Relativamente à dimensão “O que é aprender” apresentaremos os resultados de todo o discurso dos estudantes a este respeito. Por motivos de parcimónia, nas outras duas dimensões centraremos a nossa atenção somente nas concepções que estão directamente ligadas às componentes do aprender em causa.

Resultados

Embora exista uma distinção entre as concepções de aprendizagem e as categorias de descrição utilizamos o termo “concepção” para nos referirmos às categorias de descrição identificadas nas três dimensões em causa, i.e., o que é aprender, qual a sua função e o que é necessário para ocorrer. As concepções de aprendizagem reenviam para as experiências, compreensões e conceptualizações que as pessoas têm de diversos fenómenos. Por seu turno, as categorias de descrição são instrumentos abstractos para caracterizar as concepções (Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993).

No conjunto da amostra identificámos catorze concepções directamente ligadas ao que é aprender, dez sobre a função do aprender e onze sobre o que é necessário para aprender.



Olhar dos estudantes sobre o que é aprender

Uma síntese interpretativa das concepções de aprendizagem identificadas permite-nos verificar que a aprendizagem surge conceptualizada pelos estudantes como:

A) Um fenómeno multifacetado. Tal é suportado pela concepção de que a aprendizagem é *algo abrangente e diversificado*¹ quer relativamente ao que se aprende, quer à forma de aprender e às fontes de aprendizagem.

“(...) Pode-se aprender sobre muita coisa (...) aprendemos um pouco de tudo”
(suj.19, 12.º ano)

“(...) É por nós feita de várias formas” (suj. 23, 12.º ano)

“(...) Acho que se pode aprender com tudo, com...tudo “ (suj.28, 12.º ano)

B) Um acto de reprodução, procura de significado e mudança e de realização. Enquanto acto de reprodução, aprender surge como um acto específico que o sujeito realiza para obter algo que lhe é exterior (*aumentar o conhecimento, memorizar*) e que posteriormente poderá *aplicar*.

“(...) Aprender é adquirir conhecimentos. Não só os conhecimentos teóricos que aprendemos na escola (...). É o receber informação dos outros e do meio ambiente que nos envolve” (suj. 38; 4º ano)

“(...) e fixar, ficar com coisas novas na ideia” (suj.18, 12.º ano)

Enquanto acto de procura de significado e mudança o aprender emerge como uma acção ampla de abstracção e construção de significado (*compreender*), e de transformação/mudança do próprio sujeito (*ver algo de forma diferente; mudar como pessoa*).

“(...) Aprender não é só ir à escola e aprender o que o professor tem para dizer. Aprender é pegarmos em tudo o que vemos, ouvimos, o que sentimos, o que cheiramos e...e apreender o sentido que essas coisas nos...nos incutem” (suj. 38, 4.º ano).

“(...) Eu há bocado falei da aprendizagem real (...) no seu pleno, que não seja num nível básico, aprender de facto alguma coisa. Não a memorização, não a

¹ As concepções identificadas encontram-se em itálico



simples aplicação. A reflexão, a capacidade de reestruturação e a capacidade de emitir opiniões críticas sobre isso” (suj. 40, 4.º ano).

Por último, enquanto realização aprender surge como o meio que torna possível ao sujeito concretizar desejos e aspirações, i.e., *realizar-se*.

“(…) *Eu acho que é isso, é tentar aprender para chegar aos objectivos que eu quero*” (suj. 16, 9.º ano).

C) Um processo. Aprender é conceptualizado como um processo que atravessa toda a existência e contexto de vida do sujeito (*não limitado pelo tempo ou local*) e que envolve o próprio sujeito (*individualizado, experiencial*) e os outros (*interactivo e de ensino*).

“(…) *Aprendemos desde que nascemos até que morremos. Não é um processo que se limita só ao espaço da escola! (...) Eu acho que aprendemos com toda a gente e em todo o lado!*” (suj.34, 4.º ano)

“(…) *Eu estou numa sociedade e então vou aprendendo com os meus pais, com os meus amigos, com os professores e isso*” (suj. 21, 12.º ano)

D) Algo positivo. Aprender surge como algo *importante e positivo*.

“(…) *É importante aprender*” (suj. 4, 9.º ano)

“(…) *E acho que é bom aprender*” (suj. 19, 12.º ano)

A análise do número total de frequências por concepção no total da amostra, revela que, em primeiro lugar, o aprender é conceptualizado como aumento de conhecimentos (n=34), em segundo lugar como mudança pessoal (n=11) e em terceiro lugar como compreensão (n=9) seguido de muito perto pela concepção do aprender enquanto aplicação (n=8). Embora a análise estatística realizada revele um padrão de resposta diferente segundo o ano de escolaridade nas concepções *abrangência e diversidade* ($\chi^2=6.400$; $df=2$; $p=0.041$; $G^2=7.001$; $df=2$; $p=0.030$), *aplicar* ($\chi^2=7.500$; $df=2$; $p=0.024$; $G^2=7.121$; $df=2$; $p=0.028$) e *processo não limitado pelo tempo ou contexto* ($\chi^2=11.200$; $df=2$; $p=0.004$; $G^2=11.703$; $df=2$; $p=0.002$), os desvios de Freeman–Tukey mostram que em nenhuma das categorias onde se registaram diferenças significativas os desvios se revelam também significativos, o que revela que a significância vem de um efeito cumulativo. No que concerne à aprendizagem como



aumento de conhecimentos as diferenças resultam quase significativas tanto no χ^2 ($\chi^2 = 5.647$; $df=2$; $p=0.059$) como no G^2 ($G^2 = 5.717$; $df=2$; $p=0.057$).

Uma análise meramente descritiva das concepções revela que embora a concepção do aprender enquanto *aumento de conhecimentos* seja a mais referida na amostra, com o avanço da escolaridade o seu peso tende a decrescer. Também a concepção do aprender como *aplicação* diminui do 9.º ano para os anos de escolaridade seguintes. Por seu turno, a concepção do aprender enquanto *mudar como pessoa* tende a aumentar do 9.º ano para os anos de escolaridade seguintes. No grupo de estudantes de 4.º ano de cursos de Licenciatura, a concepção do aprender que mais aumenta em relação aos outros anos de escolaridade é a concepção do aprender enquanto *compreensão*.

Olhar dos estudantes sobre a função do aprender

As concepções identificadas sobre a função do aprender revelaram-se semelhantes às emergentes a partir da questão de aprofundamento “Qual a importância de aprender?”. O que nos leva a concluir que a importância de aprender é equivalente à função que os estudantes lhe atribuem. Verificámos também as concepções sobre para que serve aprender são, em larga medida, similares às concepções sobre o que é aprender pelo que, por motivos de parcimónia, não apresentaremos nesta dimensão extractos dos relatos dos estudantes.

A análise do pensamento dos estudantes sobre a função do aprender revela que as concepções identificadas podem ser agrupadas em quatro grandes grupos ou focos, i.e., agrupamentos de sentido (Grácio, 2002; Grácio, Rosário & Chaleta, 2006).

O primeiro, relativo a funções instrumentais do aprender engloba concepções em que o aprender surge como um meio para atingir um fim imediato e concreto, implicando uma acção do sujeito centrada na incorporação de algo que lhe é exterior. Neste primeiro grupo incluem-se as concepções de que aprender serve para *obter saber, aplicar e obter competências instrumentais e profissionais*. O segundo engloba funções transformativas e refere-se a concepções que implicam uma maior e mais complexa actividade do sujeito relativamente a uma mudança conceptual ou holística e incide no significado e mudança. As concepções que dele fazem parte são as de que aprender serve para *compreender, ver algo de forma diferente, desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional*. O terceiro grupo abarca concepções de tipo experiencial englobando a concepção de que aprender tem como função *obter*



estratégias de vida. Por último, o quarto grupo, agrega as funções acerca do aprender relativas à mediação e participação social englobando as concepções *educar os outros e transmitir-lhes saber e intervir socialmente*.

A análise do número total de frequências por concepção no total da amostra, revela que em primeiro lugar, aprender serve para obter realização pessoal (n=25), em segundo lugar para obter estratégias de vida (n=24), e em terceiro lugar para o indivíduo se desenvolver a nível pessoal (n=21) e a nível social (n=21). A análise centrada na associação entre a incidência nas categorias e o ano de escolaridade permite verificar associações positivas em três categorias descritivas que expressam as seguintes concepções:

- *obter saber* ($\chi^2=13.714$; $df=2$; $p=0.001$). O desvio de Freeman Tukey revela-se significativo para $p < .05$ e indica que são os estudantes do 9.º ano que mais enunciam esta função.

- *desenvolvimento social* ($\chi^2=10.667$; $df=2$; $p=0.005$). O desvio de Freeman Tukey revela-se significativo para $p < .05$ e indica que são os estudantes do 9.º ano que menos referem esta função.

- *desenvolvimento pessoal* ($\chi^2=6.095$; $df=2$; $p=0.047$). Embora o desvio de Freeman Tukey não se revele significativo, uma análise descritiva evidencia que são os estudantes do 9.º ano os que menos referem esta concepção.

No entanto, a maioria das concepções expressas no âmbito da dimensão relativa à função da aprendizagem apresenta semelhanças entre os três graus de escolaridade em análise.

Olhar dos estudantes sobre o que é necessário para aprender

A totalidade das narrativas dos estudantes acerca do que consideram ser necessário para aprender levou à identificação de onze concepções agrupáveis em sete grandes agrupamentos de sentido (Grácio, 2002, Grácio, 2005).

O primeiro grupo, designado como “Generalização dos atributos e natureza humana”, engloba conceptualizações que expressam a ideia de que o aprender é intrínseco ao homem e à vida não podendo deixar de ocorrer e a concepção *atributos da natureza humana*.



“(...) Eu acho que a única coisa que é preciso é ser-se um indivíduo (...). Mesmo, por exemplo, uma pessoa que tenha um atraso mental por mais...com elevado grau que seja, essa pessoa também aprende, mas aprende de maneira diferente de nós. E se calhar precisa de mais atenção e de cuidados especiais mas aprende. Por isso acho que... só é preciso, para se aprender, é ser-se ser vivo” (suj. 32, 12.º ano).

O segundo agrupamento de concepções, designado como *Individualização dos atributos*, engloba a ideia de que aquilo que é necessário para aprender se encontra sob a dependência de características particulares dos indivíduos, variando de pessoa para pessoa.

“(...) Depende de cada pessoa também. O que é preciso varia de pessoa para pessoa” (suj. 31, 12.º ano)

O terceiro agrupamento de concepções, denominado “*Centração no sujeito*” integra concepções que se reportam a diversos aspectos individuais percebidos como necessários e que se incluem nas seguintes concepções: *integridade orgânica, capacidade, actividades cognitivas, procedimentos e actividades, aspectos motivacionais, aspectos afectivo-emocionais, atitudes relacionais/adaptativas, aspectos de personalidade e posturas existenciais.*

“(...) Basta ouvirmos (...), ver (...), estar com atenção” (suj. 6, 9.º ano)

“(...) É ter força interior de querer, ter um querer de aprender. (...) Esse querer é uma motivação. Tem que haver motivação para aprender” (suj. 45, 4.º ano)

Um quarto agrupamento de concepções, designado por “*Experiencial*” engloba concepções cuja ideia central é a de que o sujeito para aprender necessita de vivenciar e experienciar diversas situações e inclui a concepção *vivências*.

“(...) É preciso ter experiências significativas e isso envolve muita coisa” (suj.36, 4º ano)

Num quinto agrupamento, designado como “*Contextual*” encontram-se dois tipos de concepções: umas relativas a determinadas qualidades do envolvimento social e familiar (i.e., *envolvimento social e familiar*) e outras relativas a aspectos culturais considerados necessários para se aprender (i.e., *aspectos culturais*).



“ (...) E é preciso também que o ambiente social nos seja favorável. A escola mostra isso bem. Um aluno que tenha uma situação familiar mais delicada, mais complicada, tem muito mais dificuldades” (suj. 17, 12º ano)

“ (...) A civilização em que nós estamos inserido acho que também é muito importante para aprender. Isto é, se a civilização, se os valores nos atraem acabamos por ter a tal motivação e acaba por ser uma motivação suplementar para aprender” (suj. 23, 12º ano).

Um sexto agrupamento de concepções, designado como de “Mediação social e ensino” abarca quatro grandes concepções sobre o que é preciso para aprender: *interacção com os outros e o meio, instrumentos/meios, acção geral de ensino e uma acção específica do professor* (i.e., *papel do professor; atitude do professor face à profissão; aspectos relacionais professor aluno*).

“(...) Ter todos os meios...ter uma escola, ter os meios...Ter acesso a livros, jornais. Tudo o que é informação (suj. 45, 4.º ano).

“(...) é preciso inculcar nos alunos o espírito crítico, que eles olhem para os conhecimentos que estão a ser transmitidos, os valores e que tenham uma opinião própria e nesse confronto...que eles possam aprender nesse confronto” (suj. 40, 4.º ano)

Por último, um sétimo agrupamento designado como “Temporal” engloba a concepção que expressa a ideia de que para aprender é preciso *tempo*.

“(...Para aprender) é preciso tempo” (suj. 5, 9.ºano).

A análise do número total de frequências por concepção no total da amostra, revela que os aspectos motivacionais são os mais mencionados como necessários ao aprender (n=32). Em segundo lugar é considerado necessário que o sujeito active as competências cognitivas, nomeadamente que preste atenção, reflecta, lembre e procure compreender (n=12). Em terceiro lugar (n=9), são mencionados procedimentos e actividades que, no seu conjunto, expressam a ideia da necessidade de exibir um papel agente (e.g. informar-se, estudar, experimentar, aplicar e praticar). A análise estatística sugere a inexistência de associações significativas entre concepções sobre o que é preciso para se aprender (i.e. categorias e sub-categorias) e ano de escolaridade. Podemos, pois, concluir que os aspectos percebidos como



necessários ao aprender se mantêm sensivelmente os mesmos ao longo dos 9.º, 12.º anos e 4.º ano de cursos de licenciatura em ensino.

Conclusões

Os estudantes expressaram diferentes significados do aprender. Apesar de neste artigo focarmos apenas a nossa atenção nas concepções directamente decorrentes das dimensões referidas, é de salientar que verificámos, recorrentemente, que o discurso dos estudantes nos remete para a conclusão de que o fenómeno aprender é conceptualizado de modo multidimensional e multifacetado qualquer que seja o aspecto específico em que centrem a sua atenção.

Relativamente às concepções sobre o que é aprender encontrámos concepções já identificadas em estudos anteriores e, em simultâneo, novas concepções (Grácio, 2002; Grácio, 2005; Grácio et al., 2006). As concepções que replicam estudos anteriores reportam-se à consideração da aprendizagem enquanto *aumento de conhecimentos, memorização, aplicação, compreensão, visão de algo de forma diferente e mudança pessoal* (Säljö, 1979; Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993) e *realização e processo não limitado pelo tempo ou contexto* (Purdie, Hattie & Douglas, 1996). Foi identificada pela primeira vez a concepção de aprendizagem como *algo abrangente e diversificado*, e quatro concepções relativas à natureza processual do aprender, ou seja, como um *processo individualizado, experiencial, interactivo e de ensino* e uma outra de natureza valorativa, que traduz a ideia de que aprender é *algo positivo e importante* apresentando um valor intrínseco.

A questão “O que é aprender” é a mais aberta e abrangente das colocadas aos estudantes e as concepções identificadas revelam que a conceptualização global do aprender revela uma arquitectura assente sobretudo em dois aspectos centrais e intimamente relacionados do aprender: um, relativo à ideia do que é aprender e outro à forma como o aprender ocorre, i.e., processual. Foi ainda identificado, embora de forma residual, um aspecto valorativo como parte constituinte da arquitectura do aprender. Assim, consideramos que a metáfora das concepções de aprendizagem como reprodutivas e transformativas ou de procura de significado não descreve completamente as concepções de aprendizagem dos estudantes portugueses na medida em que não cobre o leque das várias concepções processuais que se verificaram existir e que fazem parte da definição do que aprender é. De facto, se a aprendizagem emerge com uma focalização externa ou reprodutiva (*aumentar*



conhecimentos, memorizar, aplicar) e com uma focalização interna ou transformativa (*compreender, ver algo de forma diferente, realizar-se*) ela surge igualmente com uma focalização processual que é contextual, individualizada e social (*processo não limitado pelo tempo/local, processo individualizado, processo experiencial, processo interactivo e de ensino*) e com uma focalização valorativa (*aprender como algo importante e positivo*).

Tais descobertas sugerem a necessidade de que as acções dirigidas ao desenvolvimento das concepções de aprendizagem mais avançadas e potenciadoras de uma aprendizagem mais compreensiva se liguem igualmente a acções educativas que visem promover o pensamento e os procedimentos sobre como se aprende e sobre o valor e utilidade do aprender e daquilo que se aprende. Urge, pois, conciliar o desenvolvimento do pensamento sobre o que é aprender com a explicitação e o treino da adequação dos processos e estratégias de aprendizagem tanto a nível geral como em domínios específicos. As concepções sobre o que é aprender e para que serve aprender são conceptualizadas pelos estudantes de forma bastante similar o que sugere que as concepções relativas ao que é a aprendizagem se encontram intimamente associadas às funções que lhe são atribuídas. Desta forma, é de considerar que ajudar os estudantes a perceberem a função do aprender em geral, e do que aprendem em particular, de formas não meramente instrumentais, pode desempenhar um papel vital na construção de concepções do aprender direccionadas para a compreensão e, conseqüentemente, promover um processamento cognitivo profundo.

Apesar de termos encontrado indícios de um movimento evolutivo que parte de concepções de aprendizagem instrumentais (i.e., ligadas à aquisição e aplicação do conhecimento) para concepções transformativas de aprendizagem (procura de significado e transformação pessoal) verificámos que as concepções dos estudantes dos três anos de escolaridade em análise apresentam mais semelhanças do que diferenças. Por exemplo, não encontramos diferenças significativas entre as concepções transformativas do aprender (i.e., *compreender, ver algo de forma diferente, mudar como pessoa e realizar-se*). Tal apresenta-se em dissonância com os objectivos de construção de pensamento crítico que, na nossa opinião, passam pelo desenvolvimento de formas de pensar e raciocinar dirigidas para a abstracção de significados diferenciadas ao longo da escolaridade.



É no contexto de duas dimensões, i.e., o que é preciso para aprender, e o que torna difícil aprender, que os estudantes mais se referem a aspectos especificamente escolares. Tal permite-nos inferir que, do ponto de vista dos estudantes, a aprendizagem escolar apresenta especificidades relativamente à aprendizagem em geral apresentando-se como mais difícil e exigente. O que é necessário para aprender situa-se, para os estudantes de todos os anos de escolaridade, em primeiro lugar em aspectos centrados no próprio sujeito que aprende, e, em segundo lugar, em aspectos ligados à mediação social e ensino. Estes estudantes conceptualizam e experienciam não só o contexto de ensino, mas também a sua própria acção como aspectos fulcrais do seu aprender. Temos vindo a assistir a diversas tentativas de melhorar a qualidade da aprendizagem através de alterações no pensamento do professor sobre o que é aprender e ensinar e nas práticas que desenvolve neste sentido, embora sejam ainda incipientes acções deliberadas e sistematizadas para apoiar o desenvolvimento de competências de aprendizagem e de estudo mais efectivas por parte dos estudantes. Urge pois equipar os estudantes com competências que lhe permitam regular a sua própria aprendizagem possibilitando-lhe aprender a aprender. De facto, só promovendo activamente competências neste sentido podemos proporcionar a experiência de competência e auto-eficácia percebidas pelo estudante o que influenciará positivamente o seu comportamento e abordagem à aprendizagem e ao estudo (Schunk, 1996).

Encontra-se também estabelecido que diferentes tarefas de aprendizagem e práticas de avaliação reforçam distintos tipos de motivação, tendo sido constatado que as recompensas extrínsecas tendem a inspirar nos estudantes abordagens estratégicas e superficiais (Rosário, 2005). Assim, por exemplo, os estudantes que percebem a avaliação como encorajadora da memorização mecânica e do relembrar e os que percebem os requisitos de um assunto como uma sobrecarga de trabalho apresentam maiores probabilidades de adoptar uma abordagem superficial.

Implementar práticas de avaliação que apelam à compreensão e ocupar mais tempo a explicar a importância e interesse potencial de cada tema parecem aspectos que podem potenciar uma aprendizagem de maior qualidade (Rosário et al., 2005). Também a promoção de acções que conduzam à construção progressiva de objectivos pessoais e de um projecto de aprendizagem/vida pode contribuir para a influência da atitude face à aprendizagem e da quantidade de esforço desenvolvido pelo estudante, vinculando-se desta forma com os resultados obtidos.



No que concerne às concepções sobre a função do aprender observamos que as diferenças estatisticamente significativas se encontram entre os estudantes de 9.º ano e os dos outros anos de escolaridade em análise. Ao longo da escolaridade a visão do aprender enquanto acumulação e reprodução de saber diminui e a percepção das funções de aprendizagem enquanto desenvolvimento pessoal e social aumenta. No entanto, na totalidade das dimensões em causa, a análise estatística realizada realça, sobretudo, semelhanças entre as concepções dos estudantes o que remete para um questionamento e reflexão sobre o papel que o sistema de ensino, nomeadamente a universidade, tem vindo a exercer sobre a mudança conceptual dos estudantes acerca do fenómeno aprender.

No decurso do nosso estudo verificámos que inúmeros sujeitos de todos os anos de escolaridade expressavam dificuldades em verbalizar o que é aprender o que nos leva a admitir que para os estudantes o aprender pouco se constituiu até aqui como objecto de reflexão: “(...) Eu aqui [na situação de entrevista] posso pensar que não estou a aprender nada, mas se calhar até estou. Estou a aprender aquilo que eu penso e que se calhar não sabia que pensava assim. Nunca me questioneei sobre isto, sobre o que é aprender e o que não é aprender. Não sei o que dizer, fico assim um bocadinho hesitante” (Suj. 32, 12.º ano).

Tendo em conta que todos estes estudantes se encontram a frequentar instituições especializadas de ensino e graus de escolaridade diferenciados, questionamo-nos sobre como é que o aprender que se constitui, por um lado, como objectivo das instituições educativas e, por outro, como experiência e objecto da actividade diária dos estudantes, parece não se ter constituído até ao momento como um fenómeno de reflexão e acção educativa deliberadas. Esta constatação sugere a necessidade de introduzir práticas de incentivo da auto-reflexão e da metacognição que podem influenciar a elaboração de concepções de aprendizagem mais complexas, e conseqüentemente de abordagens profundas ao aprender. Mas realça, também, a importância de ensinar procedimentos e processos que permitam aos estudantes aprender a aprender. Tais aspectos apresentam-se como cruciais para a qualidade da aprendizagem permitindo ajudar os estudantes a conceber o aprender de forma mais profunda e a regular a sua própria aprendizagem.

Referências bibliográficas

Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne:

- Australian Council for Educational Research.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning. IV – Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Grácio, M.L.F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino. Do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: Uma perspectiva fenomenográfica*. Dissertação de Doutoramento Não Publicada, Universidade de Évora. Évora. Portugal.
- Grácio, M.L.F. (2005). Uma abordagem Fenomenográfica ao que é Necessário para Aprender. In *Actas I Simpósio Internacional Inteligência Humana Investigação e Aplicações*. Évora. Universidade de Évora (Cd-Rom)
- Grácio, L., Rosário, P., & Chaleta, E. (2006). O Sentido da Funcionalidade da aprendizagem no Pensamento de Estudantes do final da Escolaridade Obrigatória ao Final do Ensino Superior. In N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A.A. Candeias, Grácio, M.L. & A. A. Calado (Orgs.). *Investigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Vol. XVI (pp. 163-171). Évora. Universidade de Évora/A. P.P.P.
- Marton, F. (1983). Beyond Individual Differences. *Educational Psychology*, vol. 3, nº 3 e 4, 289-303.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21 (3): 28-49. Reprinted (1988). In R.R. Sherman & W. B. Webb (Eds.), *Qualitative Research in education: Focus and methods* (pp.141-161). London: Falmer Press.
- Marton; F. (1988). Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. In D. M. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evakuation in education: The silence scientific revolution* (pp. 176-205). New York: Praeger.
- Marton, F. (1990). The phenomenography of learning: a qualitative approach to educational research and some of its implications for didactics. In H. Mandl, E. de Corte, S. N. Bennett, A. F. Friedrich (Eds.), *Learning and Instruction. European Research in an International Context. Social Cognitive Aspects of Learning and Instruction*, Vol. 2, (pp. 601-616). London: Pergamon Press.



- Marton, F. Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.
- Marton, F. & Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, vol. 24,4, 335-348.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I – outcomes and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 36-70). Edimburgh: Scottish Academic Press.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2000). *Understanding learning and teaching: the experience in Higher education*. Birmingham: SRHE and open University Press.
- Purdie, J.; Hattie, N. & Douglas, G. (1996). Student Conceptions of Learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, 1, 87-100.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning. New Perspectives*. London: Kogan Page
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As 'Abordagens ao Estudo' em Alunos do Ensino Secundário*. Dissertação de Doutoramento Não Publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. In M.C. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343-351.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33,359-382
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning. III – Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Van Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 73-85.