

## O que é aprender? Concepções de aprendizagem do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior

Maria Luísa Fonseca Grácio\*

---

**Resumo:** As concepções, crenças e ideias que se têm acerca da aprendizagem tornaram-se uma componente importante na pesquisa sobre a compreensão acerca da forma como os estudantes aprendem.

Pesquisas anteriores revelaram que os estudantes apresentam diferentes concepções de aprendizagem e que estas se relacionam com as suas abordagens à aprendizagem, o que, por seu turno, tem implicações nos níveis de compreensão alcançados na aprendizagem e nos resultados obtidos (Martin & Ramsden, 1987; Marton, 1976; Van Rossum & Schenk, 1984).

O estudo que se apresenta é realizado numa perspectiva fenomenográfica (Marton & Booth, 1996) e tem como objectivo principal investigar as concepções de aprendizagem em diferentes plataformas educativas (i.e., 9º ano, 12º ano e 4º ano de Licenciaturas em Ensino). Os dados foram coligidos através de entrevistas semi-directivas individuais e analisados de forma qualitativa e quantitativa.

Os principais resultados reportam-se, por um lado, ao mapeamento das diversas concepções dos estudantes relativamente a cada uma das dimensões do fenómeno “aprendizagem” e ao conhecimento da estrutura dessas mesmas dimensões, e, por outro, às semelhanças e diferenças entre as concepções nos diversos anos de escolaridade (Grácio, 2002).

**Palavras-chave:** Aprendizagem, concepções de aprendizagem, abordagens à aprendizagem, fenomenografia.

**Abstract:** Conceptions of learning, beliefs and ideas people have about what learning means have become an important component for research on understanding how pupils learn. Previous research revealed that students’ conceptions of learning are related to their approaches to learning, which in turn has relations with the outcomes of learning (Martin & Ramsden, 1987; Marton, 1976; Van Rossum & Schenk, 1984).

This study is carried out within a phenomenographic approach (Marton & Booth, 1996) and his aim is the description and analysis of the conceptions of learning provided by students. The total sample is consisted of 48 students: 16 of the ninth grade, 16 of the twelfth grade and 16 of the fourth university year of an educational course.

The data was obtained through semi-directives interviews and analysed from qualitative and quantitative procedures. Each interview was recorded and transcribed verbatim for analysis. The main results are referred, on the one hand, to the mapping of the students’ conceptions both in what concerns each of the dimensions of learning and to the structure of those dimensions themselves and, on the other hand to the identification of similarities and differences between their conceptions in what concerns different degrees of learning (Grácio, 2002).

**Key words:** Learning, conceptions of learning, approaches to learning, phenomenography.

---

\* Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. E-mail: mlg@uevora.pt

## Introdução

O estudo aqui apresentado insere-se numa perspectiva fenomenográfica que consiste na descrição dos fenómenos tal como nos surgem. O principal objectivo da pesquisa fenomenográfica consiste em descrever qualitativamente as diferentes formas de experienciar os fenómenos, situando-se numa perspectiva de segunda ordem orientada para o conhecimento das concepções relacionadas com a experiência do indivíduo no mundo (Marton, 1981). No campo da aprendizagem considera-se que, para compreender globalmente o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental aceder à perspectiva do aluno, i.e., à forma como ele o experiêcia.

Relativamente ao pensamento dos estudantes acerca do aprender foi referenciado não só que os estudantes apresentam diferentes concepções de aprendizagem (Marton & Säljo, 1976<sup>a</sup>, 1976<sup>b</sup>), mas também que expressam e materializam tais concepções em situações concretas de aprendizagem abordando-as diferentemente (i.e., de forma superficial ou profunda) e obtendo também resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. As abordagens profundas à aprendizagem apresentam maior probabilidade de estar associadas a resultados de aprendizagem qualitativamente mais elevados (Biggs, 1979; Crawford et al. 1994; Crawford et al. 1998; Entwistle, 1998; Marton & Säljo, 1976b; Meyer et al. 1990; Prosser et al. 1996; Tang, 1998; Trigwell & Sleet, 1990; Trigwell & Prosser, 1991<sup>a</sup>; 1991<sup>b</sup>; Van Rossum & Schenk, 1984).

Diferentes estudantes mostram diferentes níveis de processamento: aqueles que adoptam uma abordagem profunda tomam geralmente um papel activo e vêem a aprendizagem como algo que fazem; os que adoptam uma abordagem superficial assumem geralmente um papel passivo vendo

a aprendizagem como algo que lhes acontece. Em suma, a abordagem adoptada pelos estudantes é condicionada pelas suas concepções de aprendizagem, verificando-se que os resultados de aprendizagem ou formas de compreender que incluem formas mais completas de conceber algo são de uma maior qualidade do que as que envolvem concepções mais limitadas.

As concepções de aprendizagem constituem-se como as crenças e ideias que as pessoas têm acerca do que a aprendizagem significa. De uma forma geral, reportam-se ao conceito relativo ao processo de abstracção, à ideia generalizada de algo construído a partir das nossas vivências (Marton, 1983). Nos primeiros estudos fenomenográficos sobre concepções de aprendizagem foram identificadas cinco concepções (Säljo, 1979). Em 1983, Marton, Dall'Alba e Beaty identificaram mais uma concepção (mudar como pessoa), sugerindo a organização das concepções em dois grandes grupos.

O primeiro grupo engloba concepções de aprendizagem consideradas usualmente reprodutivas ou superficiais (i.e., aumento de conhecimento; memorização e reprodução; aplicação), resultando habitualmente também em abordagens superficiais e em baixos níveis de compreensão.

O segundo grupo engloba concepções profundas ou construtivistas da aprendizagem, tais como compreender, ver as coisas de forma diferente e mudar como pessoa. Esta visão da aprendizagem liga-se a resultados que indicam complexidade do processamento cognitivo.

A divisão entre os dois grupos de concepções (aprendizagem para reprodução/aprendizagem para procura de significado) é semelhante à distinção entre as abordagens superficiais e profundas: a primeira centrando-se na própria tarefa de aprendizagem e a segunda partindo das tarefas e dirigindo-se para a descoberta do signi-

ficado subjacente (Marton & Booth, 1996, 1997).

A estrutura conceptual do nosso estudo parte da assunção de que os significados que as pessoas dão ao fenómeno aprendizagem são influenciados pela inter-relação que ocorre entre os indivíduos, os contextos e a cultura (Stekettee, 1997; Svensson, 1977). No entanto, tais influências não se tornam alvo directo da presente pesquisa, já que o nosso objectivo principal é a descrição das concepções de aprendizagem que os estudantes apresentam e não os motivos porque as apresentam ou como estas se formaram. O nosso objectivo de partida consiste em saber o que pensam sobre a aprendizagem estudantes que se encontram em vários níveis da sua formação académica averiguando possíveis variações.

## Metodologia

### *Amostra*

Participaram neste estudo um total de 48 estudantes de instituições de ensino público da cidade de Évora e pertencentes a uma escola EB 2,3, a uma escola Secundária e à Universidade. A amostra é constituída por 16 sujeitos de cada grupo de escolaridade. Em cada grupo de esco-

laridade, verifica-se a paridade de sexo. Só no caso dos alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino de Português/Francês, de população maioritariamente feminina, tal não foi possível, tendo somente sido entrevistado um elemento do sexo masculino. As idades dos alunos da amostra distribuem-se entre os 14 anos e os 27 anos. Os estudantes de 9º ano apresentam uma média de idades de 14.6 anos; os de 12º ano de 17.5 anos; finalmente, os de 4º ano das Licenciaturas em Ensino de 22.4 anos. A maioria dos alunos apresenta idades ajustadas ao ano de escolaridade frequentado.

### *Instrumentos e administração*

Partimos da realização de entrevistas exploratórias a sujeitos dos vários anos de escolaridade, as quais foram transcritas integralmente e sujeitas a análise de conteúdo. Tal análise permitiu-nos identificar grandes aspectos temáticos e elaborar questões no âmbito de cada um deles, construindo-se deste modo o guião de entrevista definitivo. Neste guião são abordados explicitamente e pela primeira vez no domínio dos estudos sobre concepções de aprendizagem, sete dimensões do fenómeno aprendizagem: o que é, função, conteúdos, temporalidade, processo, o que é necessário para aprender e o que o dificulta.

**Quadro 1 - Relação entre as perguntas da entrevista e a estrutura da investigação**

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

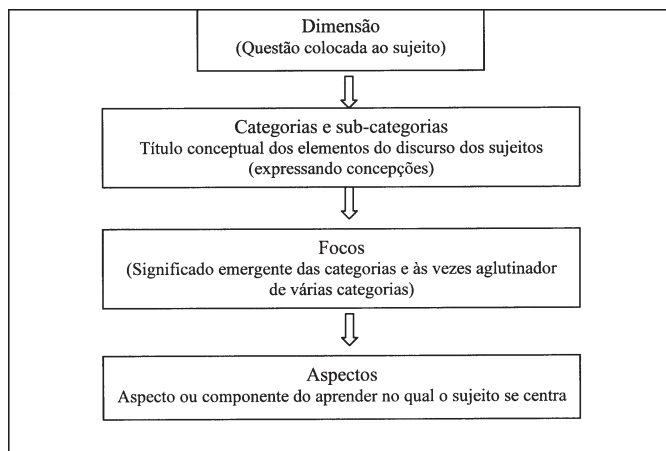
Todas as questões acima enunciadas foram aprofundadas através de pedidos de explicitação e justificação. A questão “Qual é a importância de aprender?”, revelou-se como uma questão simultaneamente equivalente e de aprofundamento da pergunta que a antecedia, i.e., “Para que serve aprender?”. As entrevistas definitivas foram realizadas individualmente a 16 estudantes de cada ano de escolaridade (i.e., 9º ano, 12º ano e 4º anos de cursos de licenciatura), tendo posteriormente sido transcritas na íntegra e objecto de análise qualitativa e quantitativa. O resultado da nossa análise qualitativa é a construção de categorias de descrição, as quais se reportam a um nível colectivo. Tais categorias foram objecto de análise por parte de três avaliadores independentes, os quais chegaram a um acordo superior a 85%. A análise do significado das categorias e sub-categorias identificadas (i.e., concepções) conduziu-nos à descoberta de agrupamentos de sentido que designámos por “Focos”. Ao mesmo tempo, a análise de todas as categorias encontradas dentro de cada dimensão (i.e., questão colocada) permitiu-nos ainda identificar determinados “Aspectos” do fenómeno aprendizagem dentro de cada dimensão (i.e., questão) conforme ilustramos na figura 1.

Temos pois dois sistemas simultâneos de leitura e análise dos discursos dos sujeitos:

- a) um sistema constituído pela grelha de análise do discurso que dá conta de toda a variabilidade em cada dimensão abordada. Este primeiro sistema de análise centra-se nas categorias e sub-categorias identificadas, ou seja, nas concepções;
- b) um segundo sistema de análise (i.e., “guião de leitura”) centrado na leitura de cada dimensão, que dá conta de componentes amplas e estruturantes das dimensões do fenómeno aprendizagem e que designámos como “Aspectos”. Dentro de cada um destes aspectos encontram-se uma ou mais categorias enquadradas por um determinado significado que designámos por “Foco”, cuja finalidade consiste sobretudo em destacar o significado das categorias a que diz respeito.

O critério de registo das conceptualizações consistiu na anotação da presença de conceptualizações pertencentes a determinada categoria e não no número de vezes que foram referidas por cada um dos indivíduos. Tal critério é consonante com o interesse da perspectiva fenomenográfica em aceder às várias e diversas concepções da realidade.

**Figura n.º 1 - Síntese dos passos seguidos na análise do discurso dos estudantes**



A análise quantitativa visou por um lado saber quais as concepções mais referidas em cada ano de escolaridade e no total da amostra (análise de frequências); por outro, visou também averiguar a existência ou não de relações entre as concepções e o ano de escolaridade ( $X^2$  e Log-linear)<sup>1</sup>, determinando, no caso da existência de diferenças, entre que anos são essas diferenças significativas (através dos desvios de Freeman Tukey).

## Resultados

Apresentaremos a seguir de forma muito sucinta e geral uma descrição das formas qualitativamente diferentes dos estudantes pensarem a aprendizagem em cada uma das dimensões em causa, centrando-nos também na estrutura global de cada dimensão e no seu significado.

### *1 - Dimensão "O que é aprender?"*

Foram identificadas no total da dimensão 14 concepções qualitativamente diferentes e relacionadas com três diferentes aspectos do fenómeno aprendizagem (i.e., *O que é, como ocorre e valor que apresenta*). Em traços gerais a aprendizagem surge definida como:

- a) *algo abrangente e diversificado* quanto a conteúdos e processos;
- b) *aquisição, memorização e aplicação*;
- c) *abstracção de significado, mudança conceptual e realização pessoal*.

Em todos os anos a concepção de aprendizagem como aumento de conhecimentos é a mais mencionada, embora com o avanço da escolaridade se assista a uma

tendência para a sua diminuição.

As concepções mais referidas em todos os anos de escolaridade reportam-se ao aspecto "O quê" (i.e., o que é aprender), situando-se no foco "Instrumental", o qual engloba as concepções de aprendizagem como aumento de conhecimento, memorização e aplicação. No entanto, uma análise descritiva revela que é no 9º ano que este tipo de concepções é mais acentuado decrescendo nos anos de escolaridade seguintes. Verifica-se um movimento inverso nas concepções pertencentes ao foco "Transformativo", ou seja, nas concepções de aprendizagem como construção de significado e transformação holística do sujeito, as quais aumentam do 9º ano para os anos de escolaridade seguintes. A aprendizagem surge também conceptualizada como um *processo* que ocorre de determinada forma. Os estudantes enunciam as ideias de que se aprende *através de experiências próprias, da interacção com os outros, do ensino, de forma individualizada, ao longo do tempo e independentemente do local*.

Por último, a componente valorativa do fenómeno aprendizagem traduz-se na concepção de que *aprender é importante*. A estrutura global ou arquitectura desta dimensão assenta em três aspectos do fenómeno aprender: "O quê" (i.e., o que é aprender), "Como" e "Valor" e nos seus respectivos focos.

A análise estatística revela um padrão de resposta diferente consoante o ano de escolaridade nas seguintes categorias:

- "Abrangência e diversidade" ( $X^2= 6.400$ ;  $df=2$ ;  $p=0.041$ ); ( $G^2= 7.001$ ;  $df=2$ ;  $p=0.030$ );
- "Aplicar" ( $X^2=7.500$ ;  $df=2$ ;  $p=0.024$ ); ( $G^2=7.121$ ;  $df=2$ ;  $p=0.028$ );
- "Processo não limitado pelo tempo ou local" ( $X^2= 11.200$ ;  $df=2$ ;  $p=0.004$ ); ( $G^2= 11.703$ ;  $df=2$ ;  $p=0.002$ ).

<sup>1</sup> Utilizámos simultaneamente o teste do  $X^2$  e do  $G^2$  para uma maior solidez das conclusões já que as frequências esperadas eram frequentemente diminutas. Considerámos os resultados sempre que os resultados dos dois testes foram convergentes.

Os desvios de Freeman Tukey revelam que a significância vem de um efeito cumulativo.

No que concerne à concepção de aprendizagem como “aumento de conhecimentos” as diferenças resultam quase significativas tanto no  $X^2$  como na  $G^2$ .

## 2 - Dimensão “Para que serve aprender?”

As funções do aprender emergem como sendo algo que serve para:

- a) *adquirir algo do exterior e aplicar;*
- b) *abstrair significado, desenvolver-se, mudar conceptualmente e como pessoa e obter realização pessoal e profissional;*
- c) *viver;*
- d) *agir sobre os outros e sobre a sociedade.*

Simultaneamente, emergem concepções não directamente ligadas à questão colocada e que se reportam às componentes processual e valorativa do aprender. No que concerne à componente *processual* os estudantes expressam as ideias de que se aprende *através de actividades cognitivas, do ensino e da mediação social, de forma contínua, diversificada e plural*. Aprender surge ainda como algo *intrínseco ao Homem*.

A totalidade das diferentes concepções identificadas nesta dimensão é agrupável em três componentes do fenómeno: “O que é” (i.e., função); “Como ocorre” e “Valor” e seus respectivos focos, revelando no seu conjunto a arquitectura desta dimensão. Na componente valorativa, a par da importância da aprendizagem são também apresentadas conceptualizações relativas a uma utilidade “condicionada” da mesma em função da percepção da *utilidade/inutilidade de determinadas aprendizagens*. No entanto, constatamos que a concepção de que *aprender é importante* é a mais mencionada quer no conjunto da amostra, quer em cada ano de escolaridade.

A análise estatística revela associações significativas em quatro categorias:

- “Obter saber” ( $X^2 = 13.714$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.001$ ); ( $G^2 = 14.358$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.001$ ). O desvio de Freeman Tukey revela-se significativo para  $p < .05$ , indicando que são estudantes de 9º ano que mais a referem.
- “Desenvolvimento pessoal” ( $X^2 = 6.095$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.047$ ), ( $G^2 = 6.4876$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.039$ ). O desvio de Freeman Tukey não se revela significativo.
- “Desenvolvimento social” ( $X^2 = 10.667$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.005$ ); ( $G^2 = 11.678$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.0029$ ). O desvio de Freeman Tukey revela-se significativo para  $p < .05$ , indicando que são estudantes de 9º ano que menos referem esta função da aprendizagem.
- “Processo contínuo” ( $X^2 = 6.316$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.043$ ), ( $G^2 = 9.377$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.009$ ). O desvio de Freeman Tukey revela-se significativo, indicando que no 9º ano o aprender enquanto processo contínuo é menos referido do que nos anos posteriores de escolaridade.

## 3 - Dimensão “O que se aprende”

Os estudantes consideram que se aprendem *competências do foro evolutivo, conhecimentos vários, competências profissionais, a ser, a viver e a viver com os outros e também aquilo que o próprio sujeito decide aprender*.

No entanto, eles não se limitam a expressar concepções relativas ao que se aprende. Pelo contrário, verbalizam também concepções de tipo processual e valorativo. A aprendizagem surge pois nesta dimensão como um *processo contínuo, cumulativo, vivencial/experiencial, dependente do livre arbítrio, observacional, cognitivo, procedimental, social, cultural e de ensino*. A arquitectura da dimensão reporta-se a três aspectos: “O quê” (i.e., o que se

aprende”; “Como” e “Valor”. Tal como na dimensão anterior o aspecto valorativo da aprendizagem ganha tonalidades positivas e negativas.

No total da amostra o maior número de referências revela que no seu conjunto os estudantes enunciam em primeiro lugar conteúdos ligados a saberes académicos, em segundo lugar competências sociais e aprendizagens vivenciais e em terceiro lugar competências sociais.

A análise estatística revela a existência de associações significativas com o ano de escolaridade nas seguintes categorias:

- “Conteúdos abrangentes e diversificados” ( $X^2=10.238$ ;  $df=2$ ;  $p=0.006$ ), ( $G^2=10.841$ ;  $df=2$ ;  $p=0.004$ )
- “Competências evolutivas gerais” ( $X^2=6.604$ ;  $df=2$ ;  $p=0.037$ ), ( $G^2=6.819$ ;  $df=2$ ;  $p=0.033$ )
- “Processos de aprendizagem” ( $X^2=8.667$ ;  $df=2$ ;  $p=0.013$ ), ( $G^2=8.879$ ;  $df=2$ ;  $p=0.011$ ).

Apesar dos desvios de Freeman Tukey não se apresentarem estatisticamente significativos, uma análise meramente descritiva revela que a primeira categoria é mais enunciada por estudantes de 9º ano e as duas últimas por estudantes de 4º ano de licenciatura.

#### 4 - Dimensão “Quando se aprende”

Em termos sucintos, os estudantes consideram por um lado, que se *aprende continuamente*, e, por outro, *quando se verificam determinadas condições ao nível do indivíduo que aprende, do meio que o rodeia, do ensino e dos conteúdos*.

As concepções mais referidas pertencem ao aspecto “Quê” (i.e., quando se aprende) no âmbito do seu foco “Temporal”, verificando-se em todos os anos de escolaridade que as concepções de que o aprender é contínuo e coincidente com o ciclo de vida são as mais enunciadas.

Para além de alguns dos aspectos processuais anteriormente já referidos surge agora nesta dimensão pela primeira vez a concepção de que se *aprende de forma espontânea e incidental*.

Mais uma vez a aprendizagem surge envolvida numa rede conceptual em que diversos aspectos deste fenómeno se entrecruzam. No contexto desta dimensão surgem interligados os seguintes aspectos: quando se aprende e o que o afecta ou influencia (aspecto “O quê”), como se aprende (aspecto “Como”), o que se aprende (aspecto “Conteúdos”) e o valor da aprendizagem (aspecto “Valor”).

Verificamos a existência de associações positivas com o ano de escolaridade nas seguintes categorias:

- “Início delimitado” ( $X^2=8.000$ ;  $df=2$ ;  $p=0.018$ ); ( $G^2=8.813$ ;  $df=2$ ;  $p=0.012$ ). Os desvios de Freeman Tukey revelam-se significativos, indicando que esta concepção é menos referida no 12º ano do que nos restantes anos de escolaridade.
- “Actividades cognitivas” ( $X^2=8.727$ ;  $df=2$ ;  $p=0.013$ ); ( $G^2=8.807$ ;  $df=2$ ;  $p=0.012$ ). Apesar dos estudantes de 4º ano de licenciatura serem os únicos a referir que se aprende quando o indivíduo realiza uma qualquer actividade cognitiva, os desvios de Freeman Tukey revelam que as diferenças significativas vêm de um efeito cumulativo, não se concentrando entre grupos de pares. No entanto, embora não significativo, o valor do desvio correspondente é positivo e elevado.

#### 5 - Dimensão “Como se aprende”

As concepções identificadas expressam as ideias de que se aprende *continuamente, de variadas formas, individualizadamente, espontânea e deliberadamente, através de actividades cognitivas, procedimentos, comportamentos, afectos e motivação*,

*experiências e vivências, da observação, da interação com outros e do ensino.* As concepções mais referidas pertencem ao aspecto “O quê” e aos seus focos “Centração no Sujeito” e “Mediação social e ensino”. O processo de aprender é pois conceptualizado de forma mais acentuada como envolvendo activamente o sujeito e os outros.

Nesta dimensão emergem dois aspectos que ilustram a arquitectura da dimensão: o primeiro, relativo a como se aprende (aspecto “O quê”); o segundo relativo a “Conteúdos” e respectivos focos.

Evidenciam-se sobretudo semelhanças entre os três anos de escolaridade em análise. As concepções do processo de aprender mais enunciadas referem-se ao processo de aprendizagem como um processo cognitivo, experiencial e interactivo. A análise estatística realizada não revela em nenhuma categoria ou sub-categoria associações significativas com o ano de escolaridade (considerando-se um  $\alpha$  de .05).

#### 6 - Dimensão “O que é preciso para aprender”

Na sua globalidade emergem concepções que expressam as ideias de que para aprender *basta estar vivo*, que tal *varia de pessoa para pessoa*, que são *necessários determinados aspectos centrados no sujeito, vivenciais, contextuais e mediação social e ensino*.

A dimensão organiza-se em torno dos aspectos “O quê” (o que é preciso para aprender), “Como”, “Conteúdos” e “Função” e respectivos focos.

As concepções mais referidas pertencem ao aspecto “O quê” e aos seus focos “Centração no sujeito” e “Mediação social e ensino”. Em todos os anos de escolaridade são os aspectos motivacionais os que mais são referidos como necessários ao aprender.

A análise estatística realizada ( $X^2$  e  $G^2$ ) revela a inexistência de associações significativas entre as categorias e ano de escolaridade. Concluímos assim que os aspectos percebidos como necessários para aprender se mantêm sensivelmente os mesmos ao longo das plataformas educativas em causa.

#### 7 - Dimensão “O que torna difícil aprender”

As concepções identificadas expressam as ideias de que o que dificulta a aprendizagem se reporta a uma grande *diversidade* de aspectos, ao *grau de dificuldade dos conteúdos* e ao *seu interesse*, a *vários aspectos do indivíduo concreto que se encontra a aprender*, à *ausência de vivências*, a *determinadas características negativas do envolvimento familiar, social e cultural* e a *aspectos de ensino*.

O que os estudantes percebem maioritariamente como dificultador do aprender reporta-se ao aspecto “O quê” e fundamentalmente a três dos seus focos: “Centração no sujeito”, “Contextual” e “Mediação social e ensino”. O primeiro, é constituído pelo sujeito que aprende; o segundo, pelo envolvimento familiar e social próximo do sujeito e o terceiro pelo sistema de ensino e sobretudo pela acção concreta do professor.

O maior número de concepções situa-se no foco “Centração no sujeito”, o que significa que na totalidade da amostra aquilo que é mais referido como dificultador do aprender é de natureza intrapessoal.

A arquitectura da dimensão “o que torna difícil aprender” é constituída pelos aspectos “O quê” (i.e., o que torna difícil), “Como” e “Valor” e respectivos focos. Verificámos a existência de associações significativas somente na sub-categoria “aspectos relacionais” ( $X^2=10.667$ ;  $df=2$ ;  $p=0.05$ ), ( $G^2=12.340$ ;  $df=2$ ;  $p=0.002$ ). Os



desvios de Freeman Tukey revelam-se significativos indicando que os aspectos relacionais são menos referidos no 9º ano.

## Discussão

Nesta investigação sobre as concepções de aprendizagem em estudantes portugueses pertencentes ao ensino básico, secundário e universitário verificámos, por um lado, concordância com estudos anteriores (Säljö, 1979; Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Rosário, 1999); por outro, novos resultados que podem estar associados a aspectos metodológicos ou a uma especificidade da amostra (Rosário, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2006).

Na medida em que a primeira dimensão (i.e., “O que é aprender”) é transversal à generalidade dos estudos sobre concepções, ela será objecto de destaque nesta discussão. No total identificámos aqui 14 concepções de aprendizagem (Grácio, 2002). Dentre estas, 7 são igualmente identificadas em estudos anteriores: aumentar conhecimentos, memorizar, aplicar, compreender, ver algo de forma diferente, mudar como pessoa (Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993) e realizar-se (Purdie, Hattie & Douglas, 1996). Simultaneamente foi identificada uma oitava concepção relativa à aprendizagem como algo abrangente e diversificado e quatro concepções de aprendizagem de natureza processual: processo não limitado pelo tempo ou local, processo individual, processo experiencial, processo interactivo e processo de ensino. Somente a concepção de aprendizagem como processo não limitado pelo tempo ou local havia sido mencionada em estudos anteriores (Purdie, Hattie & Douglas, 1996). Identificámos ainda uma concepção de natureza valorativa, que traduz a ideia de

que a aprendizagem apresenta em si mesma um valor intrínseco surgindo como importante aos olhos dos estudantes.

Simultaneamente, verificámos que fosse qual fosse a dimensão em causa, ou seja a questão formulada, assistíamos sempre à emergência de concepções de três tipos: um primeiro grupo de tipo “definitório” (i.e., directamente ligado à questão formulada e designada por nós como aspecto “O Quê”); um segundo grupo de concepções de natureza processual (aspecto “Como”); finalmente, embora menos enunciado, um terceiro grupo de concepções de tipo valorativo (aspecto “Valor”). Tal leva-nos a concluir que a metáfora das concepções reprodutivas e de procura de significado não descreve completamente as concepções de aprendizagem dos estudantes portugueses. De facto, ao mesmo tempo que o aprender emerge conceptualmente com um enfoque externo (aumentar conhecimento, memorizar, aplicar) e com um enfoque interno e transformativo (compreender, ver algo de forma diferente, mudar como pessoa e realizar-se), ele surge também conceptualizado com um enfoque processual (processo não limitado pelo tempo ou local, processo individualizado, processo experiencial, processo interactivo e processo de ensino) e ainda com um enfoque valorativo.

No nosso estudo emergem pela primeira vez de forma *explícita* concepções de aprendizagem relativas a componentes processuais e axiológicas do aprender. Este facto sugere-nos que a conceptualização global da aprendizagem é formada por uma rede de aspectos relativos ao fenómeno aprender que, embora diferenciados, se encontram interligados entre si. Os aspectos “O que é” e “Como” ocorre a aprendizagem apresentam uma estreita ligação no pensamento dos estudantes, surgindo em todas as dimensões e parecendo deter um

papel central em qualquer das dimensões/questões abordadas. Também o aspecto “Valor” surge como elemento estruturante das ideias dos estudantes sobre a aprendizagem.

O facto dos estudantes conceptualizarem a aprendizagem por relação com os seus aspectos valorativos traduz-se não só na ideia geral e abstracta da sua importância, mas também numa percepção da sua importância em termos de utilidade/inutilidade. Tal emerge como um aspecto crítico a que o sistema educativo deveria de forma deliberada e intencional dar resposta estabelecendo de forma mais concreta a ligação entre o que o estudante se encontra a aprender e o seu mundo experiencial, isto sem perder de vista conteúdos que contribuam de alguma forma para o alargamento desse mesmo mundo experiencial. Se, como advoga a literatura, as diferentes formas de experienciar um dado fenómeno representam capacidades diferentes para lidar ou compreender esse mesmo fenómeno e se os estudantes lêem a aprendizagem por relação com a forma como a definem e os processos e valores que nela percebem, surge-nos como legítimo pensar que será relevante não só ajudá-los a compreender um conteúdo específico, mas também a conceptualizar de forma mais avançada o que é aprender, os processos de aprender e o seu valor geral e concreto, ou seja, relativamente às aprendizagens específicas que realizam. Os resultados deste estudo indicam numerosas semelhanças entre as concepções de aprendizagem de estudantes de 9º ano, 12º ano e 4º ano de licenciaturas, e ao mesmo tempo, dirigem a atenção para algumas diferenças.

A análise da dimensão “O que é aprender” revela que a aprendizagem é conceptualizada de forma dominante em todos os anos de escolaridade como aumento de conhe-

cimentos. Este resultado remete para a importância de ajudar os estudantes a compreender que a aprendizagem não é um simples acumular de informação, mas uma procura de compreensão e de reflexão pessoal que implica uma reapropriação e construção contínua do saber.

As diferenças mais salientes nesta dimensão prendem-se no 9º ano com uma maior predominância da visão da aprendizagem como aplicação, enquanto que nos anos seguintes surgem maiores referências ao aprender como processo não limitado pelo tempo/local. Nos estudantes de 12º ano e 4º anos de licenciatura tal pode eventualmente facilitar e potenciar a realização de um maior número de aprendizagens num quadro alargado de vida, uma vez que estes estudantes parecem mais despertos para elas.

Na dimensão “Para que serve aprender” verificamos que os estudantes de 9º ano acentuam a obtenção de algo que lhes é exterior, enquanto os de 12º e 4º anos acentuam funções relativas a uma transformação do sujeito que aprende. A conceptualização da função da aprendizagem torna-se pois mais abrangente e qualitativamente diferente. Na totalidade da amostra destacam-se como funções do aprender a obtenção de realização pessoal e de estratégias de vida, o desenvolvimento pessoal e social e a obtenção de saber (Grácio, Rosário & Chaleta, 2006).

A análise comparativa das concepções nas duas dimensões anteriormente referidas (i.e, “O que é” e “Para que serve”) revela uma grande semelhança, o que nos leva a admitir a hipótese da concepção de aprendizagem poder encerrar em si mesma e em grande parte a ideia da sua função (ou vice-versa).

Apesar dos estudantes de 9º e 12º anos referirem mais os saberes académicos e embora relativamente à dimensão “O que

se aprende” assistamos a algumas nuances de acordo com o ano de escolaridade, as aprendizagens escolares emergem somente como uma aprendizagem entre outras. Aos olhos destes estudantes, aprender não se resume à aprendizagem escolar.

No que concerne às facetas temporais da aprendizagem verificamos que em todos os anos predomina a concepção de que a aprendizagem é contínua, atravessando todo o ciclo de vida humano. Existem, no entanto, indícios de que a ideia geral e a realidade concreta podem ainda não estar verdadeiramente interiorizadas pelos estudantes o que traz para primeiro plano a necessidade de um salto entre a ideia geral de que se aprende ao longo de toda a vida e a ideia concreta e assumida individualmente de que é necessário *aprender ao longo de toda a vida*. Isto aponta para a necessidade de uma “engenharia” que garanta as condições e técnicas necessárias à aprendizagem ao longo da vida.

Embora em todos os anos se salientem concepções que remetem para facetas cognitivas, experienciais e interactivas relativamente à forma como se aprende, elas assumem matizes qualitativamente diferenciadas, tornando-se mais complexas nos anos de escolaridade mais avançados. O facto de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas nesta dimensão levanta várias questões, sobre as quais não nos debruçaremos neste artigo. De qualquer modo, gostaríamos de destacar uma diferença que emerge da análise descritiva e que se reporta ao facto de ser no 9º ano que mais referências se fazem aos processos de exploração e descoberta. Até que ponto isto pode ser um indicador de que à medida que se avança na escolaridade o ensino tende a tornar-se mais teórico e transmissivo?

Em todas as dimensões os estudantes referem que se aprende através de um

“processo experiencial”. Como se sabe tal ideia não é nova, tanto do ponto de vista filosófico como psicológico. Nos anos 80, Mezirow, Freire e outros sublinharam que o centro da aprendizagem reside na forma como processamos a experiência, em particular a nossa reflexão crítica sobre ela. Sucede curiosamente que os estudantes se referem maioritariamente ao carácter espontâneo e incidental deste tipo de aprendizagem. Esta concepção pode eventualmente ser de tipo superficial, na medida em que aponta para uma ideia de aprendizagem na qual parece encontrar-se ausente uma actividade consciente e deliberada do sujeito sobre o que foi adquirido experiencialmente. Ora, se é verdade que o acesso ao conhecimento se faz tanto pela via consciente como pela inconsciente e intuitiva, elas na prática não são separáveis. Tal remete ao mesmo tempo para uma maior tomada em conta do papel da via intuitiva (muito ligada a actividades de criação e invenção) e para a necessidade de ter em consideração as concepções (gerais ou específicas de determinado conteúdo) adquiridas de modo incidental, tornando-as conscientes e/ou mudando-as se necessário.

A este propósito é importante relembrar que o referencial fenomenográfico considera que os alunos agem de acordo com as percepções que constroem das situações educativas e não em função dos dados “objectivos” de tais situações (Marton & Booth, 1996, 1997). Assim, a mudança de contextos sociais e educativos implica não só uma modificação da situação objectiva, mas também das percepções pessoais das actividades em que os alunos estão envolvidos (Barca et al. 1997; Ramsden, 1984). Nas dimensões “O que é preciso para aprender” e “O que torna difícil aprender” é a concepção de que é necessário motivação a que emerge de forma dominante

em todos os anos de escolaridade (Grácio e Rosário, 2004). É também nestas dimensões que os estudantes se referem mais a aspectos especificamente escolares.

Foi descoberto que três formas distintas de motivação (i.e., intrínseca, medo do fracasso e necessidade de rendimento) estão relacionadas com diferentes intenções e abordagens à aprendizagem (Entwistle & Entwistle, 1991). Sabemos também que a consciência dos estudantes sobre o seu meio de aprendizagem se relaciona com a abordagem que adoptam (Ramsden, 1992). Assim, a implementação de práticas de avaliação que apelem à compreensão e a explicação deliberada da importância e interesse potencial de cada tema podem constituir-se como aspectos potenciadores de uma percepção mais profunda da aprendizagem e de uma maior motivação e esforço dos estudantes relativamente ao aprender.

Em suma, a relação existente entre concepções de aprendizagem, abordagens à aprendizagem e resultados de aprendizagem tem implicações para os professores. Na medida em que as concepções de aprendizagem influenciam a forma como os sujeitos abordam as tarefas de aprendizagem é importante que os professores estejam conscientes da forma como os estudantes a conceptualizam (Grácio, Chaleta & Rosário, 2005). Isso implica não só compreender a aprendizagem do ponto de vista dos estudantes, mas também criar espaços de reflexão que os ajudem a construir uma consciência mais profunda do que é aprender e dos processos e estratégias envolvidos nesse aprender.

### Referências bibliográficas

- Barca, A., Porto, A. & Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J. Núñez, A. Porto & R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435). Madrid: Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Crawford, K. Gordon, S. Nicholas, J. & Prosser, M. (1994). Conceptions of mathematics and how it is learned: the perspectives of students entering university. *Learning and Instruction*, 4, 331-345.
- Crawford, K., Gordon, S. Nicholas, J. & Prosser, M. (1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction*, 8, 455-468.
- Entwistle, N. (1998). Improving teaching through research on student learning. In J. J. F. Forest (Ed.), *University Teaching: International Perspectives* (pp. 73-112). New York: Garland.
- Entwistle, N. & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations, the student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
- 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.
- Grácio, M.L.F. & Rosário, P. (2004). Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender. In C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs), *X Conferência Internacional Avaliação Psicológica, For-*

- mas e Contextos*, (pp. 164-169). Braga: Psiquilibríos.
- Grácio, M. L.; Chaleta, E. & Rosário, P. (2005). Emergência de novas concepções de aprendizagem e ensino e suas implicações educativas. In *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 2389-2396). Braga.
- 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. *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, vol. XVI, pp. 163-171. Évora: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.
- Martin, E. & Ramsden, P. (1987). Learning skills, or skill in learning? In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck & D. Warren Piper (Eds.), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology* (pp.155-167). Milton Keynes, U.K.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Marton, F. (1976). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. In N. Entwistle (ed.) *Strategies for Research and development in Higher Education* (pp.32-42). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1983). Beyond Individual Differences. *Educational Psychology*, vol. 3, nº 3 e 4, 289-303.
- Marton; F. & Booth, S. (1996). The Learner's experience of learning. In . D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 534-564). Cambridge: Massachusetts: Blacwell.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.
- Marton, F. & Säljo, R. (1976a), On qualitative differences in learning I- Outcome and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljo, R. (1976b) On qualitative differences in learning II- Outcome as a function of the learner's conception of the task, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Meyer, J. H. F., Parsons, P. & Dunne, T. T. (1990). Individual study orchestrations and their association with learning outcome. *Higher Education*, 20, 67-89.
- Prosser, M., Hazel, E., Trigwell, K. & Lyons, F. (1996). Qualitative and quantitative indicators of students' understanding of physics concepts. *Research and Development in Higher Education*, 19, 670-675.
- 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. (1984). The Context of Learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *The Experience of Learning* (pp. 144-164). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Kogan Page.

- Rosário, P. S. L. (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., Grácio, M.L.; Núñez, J.C. & Gonzalez-Pienda (2006). Perspectiva Fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12 (13).
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Steketee, C. (1997). Conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary school. *Proceedings of Western Australian Institute for Educational Research Forum*. [<http://cleo.murdoch.edu.au/waier/forums/1997/steketee.html> (17-01-2001)].
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning. III – Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Tang, C. (1998). Effects of collaborative learning on the quality of assignments. In B. C. Dart & G. M. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991a). Relating approaches to study and the quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991b). Relating learning approaches, perceptions of context and learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Trigwell, K. R. & Sleet, R. J. (1990). Improving the relationship between assessment results and student understanding. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 13, 290- 297.
- 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.