

DISCURSOS DE PAIS E ALUNOS SOBRE O APRENDER: UM ESTUDO NO 5º ANO DE ESCOLARIDADE¹

Pedro Rosário^{*}
Maria Teresa Mendes[#]
Maria Luísa Grácio[†]
Elisa Chaleta[†]
José Carlos Núñez[‡]
Júlio González-Pienda[‡]
Fuensanta Hernández-Pina[‡]

RESUMO. O significado atribuído ao fenómeno “aprender” é influenciado pela inte-relação entre indivíduos, contextos e culturas. A idade do aluno, as concepções familiares e culturais e o contexto de ensino constituem-se como alguns dos aspectos que influenciam as concepções de aprendizagem dos alunos. O estudo apresentado, realizado no marco teórico fenomenográfico, está focalizado na descrição das concepções das pessoas sobre as várias facetas do fenómeno aprender. O principal objectivo centra-se no mapeamento das concepções de aprendizagem de alunos do 5.º ano de escolaridade e dos seus pais (encarregados de educação). Os dados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas e tratados qualitativa e quantitativamente. Os resultados sugerem que os pais conceptualizam o aprender maioritariamente como algo processual e experiencial, enquanto os filhos o conceptualizam sobretudo desde uma perspectiva processual e instrumental. São discutidas implicações destes dados para o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: concepção de aprendizagem, fenomenografia, auto-regulação da aprendizagem.

PARENTS' AND STUDENTS' TALKS ABOUT LEARNING: A STUDY WITH FIFTH GRADE STUDENTS

ABSTRACT. People's concept on 'learning' is influenced by the interrelation among individuals, contexts and cultures. The student's age, his family and cultural conceptions and the learning context are some of the main aspects that can influence the conceptions regarding the student's learning process. Under the framework of phenomenographic theory, this paper focus on people's description of the learning conceptions which are present in daily life phenomena. Mapping fifth grade students and their parents' conceptions concerning the learning process is the main goal of this study. Semi-structured interviews were used; data were treated by following qualitative and quantitative approaches. The outcomes suggest that parents use to conceptualize 'learning' as something 'processual and experimental', whereas their children, the students, understand 'learning' under a processual, but also instrumental perspective. The implications of such findings, in relation to the learning process, are also discussed in the paper.

Key words: Learning concept, phenomenography, self-regulated learning.

¹ Apoio: F. Ramada, Aços e Indústrias, S.A.

^{*} Doutor em Psicologia da Educação. Professor de graduação e pós-graduação em Psicologia na Universidade do Minho, Portugal.

[#] Psicóloga. Mestre em Psicologia da Educação.

[†] Doutora em Psicologia da Educação. Professora no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Évora, Portugal.

[‡] Doutor em Psicologia da Educação. Professor de graduação e pós-graduação em Psicologia na Universidade de Oviedo, Oviedo, Espanha.

[‡] Doutora em Educação, professora de graduação e pós-graduação em Educação na Universidade de Múrcia, Múrcia, Espanha.

DISCURSOS DE PADRES Y ALUMNOS SOBRE EL APRENDER: UN ESTUDIO EN EL 5º AÑO DE ESCOLARIDAD

RESUMEN. El significado atribuido al fenómeno “aprender” es influenciado por la interrelación entre individuos, contextos y culturas. La edad del alumno, las concepciones familiares y culturales y el contexto de enseñanza se constituyen como algunos de los aspectos que influyen las concepciones de aprendizaje de los alumnos. El estudio presentado, realizado en el marco teórico fenómeno gráfico, está focalizado en la descripción de las concepciones de las personas sobre las varias facetas del fenómeno aprender. El principal objetivo se centra en el “mapeamiento” de las concepciones de aprendizaje de alumnos del 5.º año de escolaridad y de sus padres (encargados de educación). Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas y tratados cualitativa y cuantitativamente. Los resultados sugieren que los padres conceptualizan el aprender mayoritariamente como algo procesual y experiencial, mientras los hijos lo conceptualizan sobretudo desde una perspectiva procesual e instrumental. Se discuten implicaciones de estos datos para el proceso de aprendizaje.

Palabras-clave: concepción de aprendizaje, fenomenografía, auto-regulación del aprendizaje.

O modelo teórico *SAL* (Students Approaches to Learning) analisa as abordagens à aprendizagem a partir da perspectiva dos alunos, considerando os contextos em que a aprendizagem ocorre (Biggs, 1978; Entwistle, 1990, Rosário, 1999; Rosário & Almeida, 2005; Rosário & cols., 2005a). Este modelo desenvolveu-se em duas grandes direcções: pesquisa fenomenográfica com um cariz qualitativo (Grácio & Rosário, 2004; Marton & Säljö, 1976; Säljö, 1982), e investigações marcadamente quantitativas (Biggs, 1979, 1985, 1993; Entwistle & Ramsden, 1983; Rosário & cols., 2005b). A fenomenografia tem como objectivo investigar as formas qualitativamente diferentes de as pessoas compreenderem um dado fenómeno (Marton & Pong, 2005) e constitui-se como a face qualitativa da linha teórica *SAL*, agregando o trabalho de investigadores que iniciaram a investigação sobre o processo de aprendizagem a partir da experiência dos alunos (Grácio, 2002; Grácio & Rosário, 2004; Marton & Säljö, 1976; Mendes, 2004; Rosário, 1999; Säljö, 1982). Estes autores defendem que aceder à perspectiva do aluno sobre o seu processo de aprendizagem é fundamental para o compreender. A descoberta e sistematização das formas de pensamento que sintetizam o modo como os indivíduos interpretam aspectos da realidade assume, neste marco teórico, um objectivo fundamental. A fenomenografia apresenta uma visão da cognição humana não dualista, descrevendo a experiência humana como uma relação interna entre o sujeito e o mundo. O mundo da aprendizagem e do ensino emerge, assim, como algo fundamentalmente experienciado e a aprendizagem é entendida como uma relação interna entre o indivíduo e o mundo, os quais se encontram relacionados através da consciência do indivíduo acerca desse mesmo mundo (Prosser & Trigwell, 2000). Nesta perspectiva, a aprendizagem é uma mudança qualitativa na forma de uma pessoa ver, conceptualizar, experienciar e compreender algo no mundo real (Marton & Booth, 1997). No campo da

aprendizagem, tal princípio traduz-se na valorização do olhar do aprendiz como ponto de partida para a investigação sobre o aprender, recolhendo-se directamente dados dos estudantes através de auto-relatos e entrevistas. O objectivo das pesquisas, nesta linha, centra-se na descrição qualitativa das diferentes formas de experienciar a aprendizagem enfatizando os significados na relação sujeito/contexto (Marton & Pong, 2005). O foco de interesse da investigação fenomenográfica é, desde o seu início, a variação e a diferença entendidas como reflectindo aspectos da experiência humana (Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993). O marco fenomenográfico emerge, assim, como um instrumento conceptual para analisar o significado que as pessoas conferem, não só ao mundo em geral, mas também aos conceitos envolvidos nos contextos educativos (Marton & Booth, 1997).

A revisão da literatura das concepções de aprendizagem sugere que os sujeitos apresentam formas diferenciadas de conceptualizar e experienciar a aprendizagem (Grácio, 2002; Grácio & Rosário, 2004; Marton & Booth, 1997; Mendes, 2004; Rosário & Almeida, 2005), mas também que as concepções, enquanto formas personalizadas de pensar e compreender algo, encontram-se na origem de diferentes abordagens a uma determinada tarefa, afectando os resultados obtidos (Biggs, 1998; Prosser & Trigwell, 2000; Rosário, 1999). Marton e cols. (1993) caracterizam a concepção de aprendizagem como a ideia generalizada sobre algo que advém da nossa experiência. Cada concepção de aprendizagem engloba aspectos referenciais (significado global) e estruturais (combinação de traços que foram distinguidos e focados) dialecticamente interligados (Marton & cols., 1993; Marton & Pong, 2005). Diferentes concepções de um dado fenómeno diferem usualmente tanto na forma como as suas partes são delimitadas e relacionadas umas com as outras (aspecto estrutural) como quanto ao significado global do

fenómeno (aspecto referencial). As concepções de aprendizagem foram estudadas pela primeira vez por Säljo (1979), que identificou cinco diferentes concepções em sujeitos dos 16 aos 73 anos com diferentes níveis de educação formal. Posteriormente, Marton e cols. (1993), numa investigação com estudantes do Ensino Superior, identificaram uma sexta concepção. Tais concepções são usualmente designadas como: *aumentar conhecimentos; memorizar; aplicar; compreender; ver algo de forma diferente e mudar como pessoa*. Estas concepções são usualmente entendidas como representativas de uma hierarquia desenvolvimental e divididas em dois grandes grupos. O primeiro deles engloba concepções reprodutivas ou superficiais (aumentar conhecimentos, memorizar e aplicar), e encontra-se associado a abordagens superficiais à aprendizagem, resultando em baixos níveis de compreensão. O segundo grupo de concepções engloba uma visão profunda ou construtivista da aprendizagem (compreender, ver algo de forma diferente e mudar como pessoa), que se traduz geralmente em abordagens também profundas, resultando em níveis de processamento cognitivo mais complexos. Os estudos na linha SAL centram-se, habitualmente, na população universitária, seguindo a tradição iniciada com os estudos de Marton e Säljo (1976); no entanto os estudos com crianças mais novas revelaram a existência de um traço desenvolvimental. Pramling (1983, 1986) realizou uma investigação com crianças dos três aos oito anos analisando as suas concepções sobre o aprender, e verificou que a sua consciência progredia no sentido do entendimento da aprendizagem enquanto “fazer” para o seu entendimento enquanto “saber”, e só posteriormente para “compreender”. Por sua vez, Steketee (1997) investigou concepções de alunos com cinco, oito e onze anos, tendo identificado seis concepções de aprendizagem distintas (*aprendizagem genérica; realização física; saber mais coisas; saber coisas mais difíceis; procurar o sentido; construir novas compreensões*). As concepções identificadas por Steketee (1997) e Pramling (1983, 1986) são, de maneira geral, consonantes, apontando para a progressão da concepção de aprendizagem como “fazer” para a de “saber” e culminando com a de “compreender”. É de salientar que as últimas quatro concepções identificadas por Steketee (1997) são similares às concepções de adultos identificadas por Marton e cols. (1993).

Este estudo replica pesquisas anteriores, embora numa população de alunos portugueses do 5.º ano de escolaridade (5ª classe) e dos seus pais. A tradição fenomenográfica dirigiu a sua investigação para a população universitária, e apenas para o olhar dos alunos sobre o fenómeno do aprender. Este trabalho,

numa abordagem pioneira, centra-se na análise das concepções de pais e alunos na primeira etapa do seu percurso escolar, constituindo-se como mais um contributo para a compreensão da forma como alunos e seus pais percebem o aprender, concluindo pela necessidade de aproximação pais-escola. Esta pesquisa está ancorada na presunção de que conhecer o modo como os alunos e seus pais pensam o aprender, nesta etapa precoce da escolaridade, pode ajudar a promover aprendizagens mais robustas e qualitativas. Assim, neste estudo, o nosso objectivo centra-se no mapeamento das concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade (crianças da 5ª classe). Analisaremos neste trabalho algumas comunalidades nas diferentes significações, e discutiremos algumas das respectivas implicações.

MÉTODO

Participantes

A amostra de alunos é constituída por 19 jovens a frequentar pela primeira vez o 5.º ano de escolaridade – 5ª classe – (63% do sexo feminino e 37% do sexo masculino), destes, duas raparigas e dois rapazes tinham nove anos, e os restantes, dez anos de idade. Todos os alunos frequentavam uma escola privada com cerca de 350 alunos distribuídos entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade (5ª e a 9ª classe) de uma cidade do Norte de Portugal. A amostra de pais dos alunos envolvidos na pesquisa era constituída por 20 sujeitos (65% do sexo feminino e 35% do sexo masculino). As idades dos pais oscilavam entre os 37 e os 49 anos. As actividades profissionais exercidas pelos pais eram muito diversificadas, contudo, a maior parte pertencia a quadros técnicos superiores (52,3%). Neste estudo tentámos valorizar o envolvimento do casal nas entrevistas; no entanto, tal só foi possível num caso, o que justifica que a amostra de pais seja de 20 sujeitos.

Instrumentos e procedimentos

Para a recolha de dados foi utilizado um guião de entrevista semi-estruturado. As cinco questões decorreram da consulta à literatura existente neste domínio (Mendes, 2004). Tal como Grácio (2002), fizemos corresponder a cada questão do nosso guião uma dimensão distinta do fenómeno “aprender”, como podemos observar na tabela seguinte.

Tabela 1. Relação Entre as Questões da Entrevista e as Dimensões do Fenómeno “Aprender”

Questões do guião	Dimensão
1. O que é para ti/si aprender?	Definição
2. Como é que se pode aprender?	Processo
3. Com quem costumavas aprender? /Com quem costuma o seu filho aprender?	Com quem
4. O que te poderá ajudar a aprender? /O que o (a) poderá ajudar a aprender?	O que é necessário
5. Para que serve aquilo que tu aprendes? / aquilo que o seu filho(a) aprende?	Função

As entrevistas dos alunos e dos seus pais foram realizadas no segundo período do ano lectivo de 2003/4, e foram intervaladas pelo menor espaço de tempo possível, a fim de evitar demasiadas interferências intra e intergrupos. Foi explicitamente pedido a cada aluno que não comentasse com os colegas e com os pais o teor da entrevista realizada. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas, transcritas e submetidas a uma análise de

conteúdo dos discursos dos sujeitos (Marton & Säljö, 1976; Marton & cols., 1993; Rosário & Almeida, 2005). Após a leitura das respostas de cada sujeito, procedemos a uma categorização das mesmas agrupando-as segundo as unidades de significado. Terminámos a análise com 27 categorias nas cinco dimensões (conforme a tabela n.º 2) e com um acordo interjuízes em face da nomeação e identificação das categorias de 84%.

Tabela 2. Dimensões e Categorias Específicas Emergentes nos Discursos

Questões da entrevista	Dimensão	Categorias específicas e exemplos do discurso dos alunos
1. O que é para ti/si aprender?	Definição	Aumento de conhecimentos (“É sabermos mais coisas”, part. 7) Continuidade (“É ir aprendendo...”, part. 13) Diversidade (“É conhecer outros povos e disciplinas...”, part. 11) Novidade (“... e descobrir coisas novas”, part. 14)
2. Como é que se pode aprender?	Processo	Atenção (“... ouvindo com atenção aprende-se muito, eu acho.”, part. 5) Interação (“falando com os amigos, trocando idéias (...) e sobretudo ouvindo os outros”, part.8) Lúdico (“ aprende-se brincando, jogando...”, part. 3) Procedimentos (“Observando os outros. Se, por exemplo, estou a estudar e não consigo fazer um exercício, posso ver um amigo a fazer e aprendo com ele.”, part. 2) Vivência (“com o que acontece no dia-a-dia, em todo o lado se pode aprender.”, part.4)
3. Com quem costumavas aprender? /Com quem costuma o seu filho aprender?	Com quem	Ajuda profissional (“ e também com o meu explicador”, part.7) Ajuda parental (“Com os meus familiares, por exemplo, tenho aprendido a pensar muita coisa com os meus pais...”, part. 1) Deus (“... com Deus...”, part. 19) Grupo de pares “... com as colegas, as minhas amigas...”, part. 13) Outros (“com as conversas com os outros...”, part. 6) Comigo (“ comigo, quando estudo sozinha no meu quarto”, part. 8)
4. O que te poderá ajudar a aprender? /O que o (a) poderá ajudar a aprender?	O que é necessário	Contexto (“Quando o quarto está arrumado isso ajuda-me a trabalhar...”, part. 12) Características do sujeito Envolvimento (“também me pode ajudar a aprender se eu gostar dos professores só que nem sempre isso acontece”, part. 5) Estratégias de ensino (“ os professores que ensinam bem, por exemplo, ensinam a fazer resumos.”, part. 10) Silêncio (“o silêncio absoluto, só me consigo concentrar assim...”, part.16)
5. Para que serve aquilo que tu aprendes? / aquilo que o seu filho(a) aprende?	Função	Resolver problemas “aquilo que eu aprendo também me pode auxiliar nas minhas coisas, como fazer compras.” (part. 7) Concretizar objectivos (“ no futuro ser alguém. Estudamos para passar todos os anos sem chumbar...”, part. 6) Ajudar outros (“serve para ajudar os outros. Um dia poderei ensinar aos meus filhos, netos, amigos...”, part.11) Mudar como pessoa (“... e no futuro sermos melhores pessoas.”, part. 15) Realização pessoal (“quando aprendo e sei que sei, fico contente e feliz...”, part. 4) Desenvolver competências (“...serve para podermos pensar melhor...”, part.6) Aplicar “serve para aplicar o que aprendemos no dia-a-dia e não sermos enganados.”, part.9)

As respostas dos sujeitos foram identificadas como pertencentes a categorias *específicas* sempre que respondiam directamente às questões colocadas (na

questão “o que é aprender” - Dimensão Definição conforme a Tabela 2), a resposta “É sabermos mais coisas”, (aluno nº 7) é inserida na categoria *aumento de*

conhecimentos que é específica da dimensão Definição) e como categorias *intrusas* sempre que as verbalizações dos sujeitos não se centravam directamente nas questões colocadas, mas em aspectos típicos de outras dimensões (na questão “o que é aprender” (Dimensão Definição conforme Tabela 2)), a resposta, “...fazer algo que nos ensinam” (aluno nº 11) é inserida na categoria *aplicar*, que é específica da dimensão Função, mas intrusa na referida dimensão Definição. Considerámos ainda, nesta pesquisa, uma categoria *adimensional* que inclui o conjunto de respostas vagas que traduzem um discurso algo confusional e nas quais se encontra subjacente a dificuldade do sujeito em responder à questão colocada (“aprender é muito aborrecido é melhor brincar e jogar playstation”, aluno nº 5). Todos os dados foram também analisados quantitativamente através de frequências e percentagens, tal como é apanágio dos estudos fenomenográficos (Marton & Saljo, 1976; Marton & Booth, 1997; Marton & Pong, 2005).

RESULTADOS

Os discursos dos alunos sobre o aprender foram aglutinados num total de 23 categorias conceptuais, e os dos pais, num total de 25 conceptualizações. Tal permite-nos concluir que quanto ao número de concepções sobre o aprender não se verificam grandes assimetrias entre os discursos dos pais e os dos alunos. Relativamente à questão “O que é aprender?” (Tabela 3), centrada nos discursos dos alunos, as percentagens mais elevadas verificaram-se nas categorias específicas “Aumento de conhecimento” (22,2%) (“É sabermos

mais coisas”, aluno nº 7), seguindo-se a categoria específica “Novidade” (“...descobrir coisas novas.”, aluno nº 14) e a categoria intrusa “Concretizar objectivos” (“É o que nos liga ao futuro, aprender é...preparar o futuro.”, aluno nº 12), ambas com 16,7%. Por seu lado, os discursos dos pais ante esta questão apresentam uma visão da aprendizagem predominantemente como “aumento de conhecimentos” (29%) (“Aprender é adquirir conhecimentos”, pai nº 2), associada às “vivências” do sujeito (18,4%) (“aprendemos com tudo, com o que vemos, ouvimos, lemos...”, pai nº 13) e como “processo contínuo” (15,8%) (“Aprender é sempre... é uma coisa que é constante, que estamos sempre a aprender”, pai nº 9). Em síntese (conforme Tabela 3), quer no grupo de alunos quer no dos pais, a concepção que mais se destaca descreve o aprender como um aumento de conhecimento. Os grupos diferenciam-se nas restantes categorias: os alunos salientando a concepção de que aprender se relaciona com o que se desconhece ainda, com o que é “novo”, e os pais salientando a conceptualização de que aprender é algo “contínuo”. Estes dados, associados ao facto de os discursos negligenciarem concepções de tipo transformativo, levam-nos a concluir que, em ambos os grupos de sujeitos, predominam concepções de tipo reprodutivo, as quais se tendem a associar a abordagens superficiais à aprendizagem. O sublinhado do aprender enquanto aumento de conhecimentos pode também ser interpretado à luz do entendimento desta concepção como aquela a partir da qual todas as demais se desenvolvem (Marton & cols., 1993).

Tabela 3. Distribuição das Categorias Encontradas na Dimensão “O que é Aprender”

Categorias Totais	Pais Fq	%	Alunos Fq	%	Total			
					Fq	%		
Autº Conhecimentos (e)	2, 6,8,10,11,12,14,15,17,18,19	11	29,0	2, 4, 7, 8, 13, 16, 17,19	8	22,2	19	25,7
Continuidade (e)	1, 2, 7, 11, 13, 18	6	15,8	13	1	2,8	7	9,5
Diversidade (e)	3, 11	2	5,3	7	1	2,8	3	4,1
Novidade (e)	3	1	2,6	3, 4, 8, 14, 15, 16	6	16,7	7	9,5
Interação (i)	----	0	--	5	1	2,8	1	1,4
Lúdico (i)	----	0	--	14	1	2,8	1	1,4
Procedimentos (i)	4, 8	2	5,3	4, 7, 14, 15	4	11,1	6	8,1
Vivência (i)	1, 5, 7, 11, 13, 15, 16	7	18,4	1, 9	2	5,6	9	12,2
Ajudar outros (i)	6	1	2,7	1, 14	2	5,6	3	4,1
Aplicar (i)	----	0	----	1, 5, 11	3	8,3	3	4,1
Concretizar objectos (i)	8, 9, 10, 18	4	10,5	6, 7, 10, 12, 18, 19	6	16,7	10	13,5
Desenv. Competências (i)	1, 14	2	5,3	15	1	2,8	3	4,1
Mudar c/o pessoa (i)	7	1	2,7	----	0	-----	1	1,4
Resolver Problemas (i)	10	1	2,7	----	0	-	1	1,4
		38	100		36	100	74	100

No que concerne à questão “como se aprende?”, verificamos que, quer alunos quer pais, se referem predominantemente a “*procedimentos*”, observando-se

respectivamente as percentagens de 40,5% (“Observando os outros). Se, por exemplo, estou a estudar e não consigo fazer um exercício, posso ver

um amigo a fazer e a aprender com ele.” aluno nº 14) e de 48,6% (“Lendo...aprendendo (...) voltando à questão que colocou, a leitura é básica como forma de aprender...”, pai nº 8). As verbalizações a este respeito espalham-se pelos seguintes modos de aprender: estudo, trabalhos, memorização, pedir ajuda, ler, tirar dúvidas, esforçar-se, observar, imitar e recorrer aos meios de comunicação social e às novas tecnologias. Os alunos expressam em segundo lugar a ideia de que se aprende estando *atento* (28,6%) (“É preciso estar muito atento...nas aulas...em todo o lado.”, aluno nº 1) contrariamente aos pais (2,7%) (“...ouvindo aprende-se muito, eu acho!”, pai nº 13). Por seu lado, os pais atribuem elevada importância às *vivências* como forma de aprender (27%) (“...com as situações da vida, em todo o lado se pode aprender.”, pai nº 10), aspecto que, compreensivelmente - atendendo à idade - os alunos não referem. Importa salientar que a investigação revela o importante papel da atenção no processo de aprendizagem, sublinhando que a atenção do observador nos acontecimentos relevantes é importante para que estes sejam percebidos de modo significativo (Rosário, 2002, 2004). Assim, este pode constituir-se como um aspecto crítico a trabalhar com os pais com vista a promover processos de mediação que facilitem e incrementem a qualidade da aprendizagem dos seus filhos. Relativamente a “com quem se aprende”, verificamos que quer os alunos (40,4%) (Com os meus (...) familiares - por exemplo, tenho aprendido a pensar sobre muita coisa com os meus pais...”, aluno nº 1), quer os seus pais (38,8%) (“Ela aprende com os pais (...) com o avô.”, pai nº 13) concebem a *ajuda parental* como algo que desempenha um papel crucial na aprendizagem, seguindo-se a *ajuda de profissionais* (36,2% e 26,5%, respectivamente). As menções ao *grupo de pares* surgem somente na terceira posição, em ambos os grupos (nos pais, 16,3%, e nos alunos, 14,9%). Estes dados revelam, por parte dos sujeitos, a percepção da ocorrência de influências sociais na aprendizagem, nomeadamente a ajuda dos pais, dos professores e dos pares (Schunk & Zimmerman, 1994). O que ajuda a aprender é visto em primeiro lugar pelos alunos como algo ligado aos *procedimentos* do sujeito que aprende (40,6%) (“Tirar sempre as dúvidas que surgirem... perguntar aos outros as respostas para as dúvidas que tivermos...”, aluno nº 16) e, em segundo lugar, como algo ligado à *atenção* e à *ajuda parental* (ambas com 15,6%) (“É importante estar atenta nas aulas e ouvir com atenção o que as outras pessoas têm para nos transmitir.”, aluno nº 5). Os discursos dos pais apresentam, com valores muito próximos entre si, as concepções de que o que ajuda a aprender são os

procedimentos utilizados por quem aprende, o *envolvimento* e as *características do sujeito* (todas com 16,7%) (“Na escola, o que acho que é fundamental para aprender é estarem incentivados, e para isso penso que todos podem aprender se forem despertos, se houver interesse...”, pai nº 13) e o *contexto* e as *estratégias de ensino* (ambas com 13,9%) (“O bom relacionamento com os pais, o relacionamento com a escola...a boa educação.” pai nº 5). Os alunos referem pouco o contexto (3,1%) (“Quando há pouco barulho ou nenhum...”, aluno nº 12) como adjuvante do aprender, o que nos sugere que percebem o aprender maioritariamente como algo dependente de si próprios, do que fazem, da sua atenção e facilitado pela ajuda parental. Os alunos conceptualizam a função da aprendizagem de forma predominante como servindo para *concretizar objectivos* (45,2%) (“No futuro ser alguém. Estudamos para se passar todos os anos sem chumbar.”, aluno nº 6) e ainda como servindo para *ajudar outros, resolver problemas* e *aumentar conhecimento* (cada uma com 16,1%) (“Aquilo que eu aprendo também me pode auxiliar nas coisas práticas do dia-a-dia, como fazer compras.”, aluno nº 7). Por sua vez, os pais referem como funções do aprender a *concretização de objectivos* e o *desenvolvimento de competências sociais* (ambos com 16,7%) (“...ser útil para a vida dela. É muito bom para aprender a defender-se, aprender a estar com as pessoas...é importante para se integrar na sociedade em que vive...”, pai nº 9) e a *realização pessoal, resolução de problemas*, e *vivência* (todas com 11,1% das menções) (“...Lidar com algumas situações, por exemplo, aceitar a doença do avô, ajudar-me em algumas tarefas, ter paciência...”, pai nº 15).

Em ambos os grupos foram referidas bastantes funções do aprender: ajuda social, aplicação, desenvolver competências, concretizar objectivos e mudar como pessoa (dois sujeitos do grupo de pais). As principais concepções dos alunos sobre as funções do aprender reportam-se a aspectos concretos e circunscritos num tempo mais ou menos próximo. Já os pais expressam uma ideia da aprendizagem como algo que concorre para o desenvolvimento actual e futuro do seu filho.

Analisaremos seguidamente as três categorias descritivas do aprender que, no seu conjunto, se destacaram no discurso dos sujeitos independentemente da questão colocada. O aprender, conceptualizado enquanto *procedimento(s)*, foi identificado em quatro dimensões do fenómeno (*Definição, Processo, Com quem* e *O que é necessário*), verificando-se a sua maior percentagem

nas dimensões *Processo* (44,4%) e *O que é necessário* (28%). São os alunos que mais referem que se aprende através de procedimentos (48,6%), relevando o seu papel no aprender (40,6%). A ideia de que se aprende muito com as experiências (categoria *vivência*) surge igualmente em quatro dimensões (*Definição, Processo, O que é necessário e Função*) e é sublinhada, sobretudo, no discurso dos pais. De facto, os pais não só definem o aprender como um processo vivencial (18,4%), mas também consideram que as experiências constituem um modo de aprendizagem (27%), facilitam o aprender (8,3%) e constituem uma função da aprendizagem (11,1%). A faceta interactiva do aprender, a categoria *Interação*, destaca-se também nas quatro dimensões anteriormente referidas, sendo mais frequente no grupo de pais. As três categorias acima referidas mais emergentes nos discursos são categorias específicas da dimensão “processo”, mas, analisando a totalidade da amostra, verificamos que os sujeitos descrevem o aprender, predominantemente, como um processo. Sublinhamos também que a pergunta “como se aprende?” foi a que originou maior variabilidade nas respostas; os sujeitos referiram-se não só a aspectos específicos de *como se aprende*, mas também do *que é, com quem, o que ajuda e para que serve*, activando um maior e mais diversificado número de facetas do fenómeno aprender. Em face destes dados concluímos, com Grácio (2002), que, para além do aspecto “O que é”, o aspecto “Como ocorre” se constitui como uma estrutura geral subjacente à conceptualização do fenómeno aprender. Tal facto reforça a pertinência de abordar, explicitamente, as ideias sobre o aprender e os processos e estratégias de aprendizagem utilizadas no processo instrutivo.

Atendendo ao somatório das verbalizações específicas a cada dimensão, independentemente da questão colocada, observamos que os sujeitos da nossa amostra (alunos e pais) conceptualizam maioritariamente a aprendizagem como sendo um aumento de conhecimentos e um processo que ocorre sobretudo através de procedimentos, sendo a ajuda parental vista como muito importante, na medida em que serve, fundamentalmente, para adjuvar na concretização dos objectivos. Se contabilizarmos o total das verbalizações das categorias referentes à importância dos outros na aprendizagem, obtemos um somatório que equivale a 34% do total das verbalizações (Mendes, 2004). O significado do apoio social na aprendizagem é, pois, realçado, associando-se a uma concepção da aprendizagem enquanto processo interactivo que realça o impacto dos demais no aprender. As concepções do aprender centram-se em

grande parte nos procedimentos (dimensão *processo*) e concretizar objectivos (dimensão *função*). Estas duas categorias aglutinam 23,2% das conceptualizações do fenómeno do aprender, o que corresponde quase a um quarto do total das verbalizações. Os dados sugerem, assim, que 57% do fenómeno aprender é conceptualizado em sete categorias (ajuda parental (17,5%), ajuda profissional (7,6%), grupo de pares (3,9%), outros (2,0%), interacção (2,7%), procedimentos (15,3%) e concretizar objectivos (8,0%), do total das vinte e sete categorias encontradas.

DISCUSSÃO

Encontrámos as concepções já anteriormente identificadas por Marton e cols. (1993) e também concepções identificadas pela primeira vez em Portugal, em estudos anteriores, nomeadamente a de que a aprendizagem é algo abrangente e diversificado e um processo individualizado, experiencial, interactivo e de ensino (Grácio, 2002; Grácio & Rosário, 2004). As questões *Para que serve aprender?*, *Como se aprende?* e *O que é necessário para aprender?*, utilizadas pela primeira vez por Grácio (2002) na investigação sobre as concepções de aprendizagem, contribuíram, significativamente, para o conhecimento mais aprofundado das concepções dos sujeitos sobre o aprender. Foi nas respostas à pergunta “Para que serve aprender?”, que encontrámos um maior número de categorias conceptuais específicas à dimensão em causa (*Função*), e nas respostas à pergunta “Como se pode aprender?” (*Dimensão Processo*) que encontrámos maior variedade nas respostas dos sujeitos. De facto, esta última questão foi a única que suscitou respostas pertencentes às cinco dimensões do aprender estudadas.

Algumas categorias surgem como potencialmente críticas ou fulcrais. A categoria *concretizar objectivos* revela uma concepção instrumental que poderá estar associada ao factor idade (dez anos), uma vez que nesta fase a criança ainda se encontra muito ligada a um pensamento concreto, sendo pelos 11/12 anos que se assiste ao emergir de uma consciência reflexiva. Esta tónica na instrumentalidade abre um repto ao processo de ensino-aprendizagem, também, na sala de aula. De facto, os nossos dados referem, recorrentemente, uma tónica instrumental que perpassa os discursos sobre o aprender e que, por isso, não deveria ser ignorada pelos professores e manuais de aprendizagem. Relevar a funcionalidade e a utilidade dos conteúdos a aprender é importante como

mobilizador dos recursos do sujeito para a tarefa e responde à necessidade de instrumentalidade sublinhada nos discursos dos alunos. Se o aluno não vislumbrar a funcionalidade da tarefa de aprendizagem, dificilmente canalizará os seus recursos para a enfrentar (Rosário, 2004; Rosário & cols., 2005a).

Os objectivos desempenham um papel muito importante no aprender, pois são mobilizadores e orientadores da acção (Rosário, 2005). Ames e Archer (1988) referem que os objectivos de aprendizagem acentuam a ideia de que o resultado depende em grande parte do esforço desenvolvido na realização da tarefa. No entanto, não só os objectivos enunciados pelos alunos são vagos e longínquos como, na categoria *Procedimentos*, a menção à aprendizagem através do estudo foi enunciada, apenas, por quatro pais e quatro alunos, o que nos permite questionar a percepção destes sujeitos sobre a importância do papel do esforço na aprendizagem. Tal é relevante na medida em que o esforço é responsável pela manutenção do empenho ao longo do tempo e necessário à promoção da aprendizagem auto-regulada. Apostar no desenvolvimento de processos de auto-reflexão (Rosário, 2004; Rosário & cols., 2005a; Zimmerman, 1998), de monitorização da sua própria aprendizagem e na motivação pode possibilitar intervenções de promoção da regulação da aprendizagem e aumento da auto-eficácia percebida, a qual, segundo Schunk (1996), é fundamental no processamento auto-regulatório. Apenas oito alunos e treze encarregados de educação conceptualizaram a aprendizagem como procura de significado, o que sugere, consonantemente com a literatura, a importância de promover uma abordagem profunda à aprendizagem, associada a melhores resultados escolares. Estes dados indiciam que, para promover a aprendizagem dos alunos, devemos não só ajudar os alunos a reflectir sobre o significado do aprender e as suas implicações, mas também ajudar os pais a reflectir sobre o que é aprender, operacionalizar e monitorizar o apoio aos filhos nas tarefas escolares.

Em síntese, os alunos concebem o aprender sobretudo como processual e instrumental (meio de concretizar objectivos) e os pais como processual e experiencial. Tal significa que as concepções destes sujeitos podem ser agregadas em dois grandes grupos, *Processo e Função*, revelando que no processo de ensino-aprendizagem todos os intervenientes (pais, professores e alunos) devem não só atender ao *que é* aprender, mas também ao *como se aprende* e ao *para que se aprende*. O aprender emerge, pois, nos discursos como um fenómeno complexo e multidimensional pelo

que, tal como Rosário (2004), consideramos que só o poderemos compreender se o encararmos como envolvendo aspectos distintos e de impacto nos resultados da aprendizagem: cognitivos e emocionais, comportamentais e contextuais. Analisar e debater nas salas de aula, mas também em casa – na cozinha ou na sala de estar – as concepções dos alunos sobre o aprender é uma higiene educativa, que deveria estar a montante de qualquer intervenção, de modo a incrementar a qualidade dos processos de tomada de decisão e a qualidade das aprendizagens. É fundamental aprofundarmos a nossa compreensão sobre o aprender na perspectiva dos seus actores para melhorarmos o estudar e agilizarmos os processos de aprendizagem. Esperamos que este trabalho seja mais um passo nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- Biggs, J. B. (1998). Approaches to learning and to essay writing. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 723-738). New York: Plenum.
- Entwistle, N. (1990). Student Learning and Classroom Environment. In N. Jones & N. Frederickson (Eds.), *Refocusing Educational Psychology* (pp. 8-30). London: Falmer.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Grácio, M. L. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino: do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: uma perspectiva fenomenográfica*. Tese (Doutorado) Não-Publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Grácio, M. L. & Rosário, P. (2004). *Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender*. Em X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Marion, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marion, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.

- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: Outcome and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Mendes, M. T. (2004). *Sentir e construir o aprender: estudo exploratório sobre as concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade*. Tese (Mestrado) Não-publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Sweden: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1986). The origin of the child's idea of learning through practice. *European Journal of Psychology of Education*, 1(3), 31-46.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2000). *Understanding learning and teaching: The experience in Higher Education*. Birmingham: SRHE and Open University.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Rosário, P. (2002). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: as (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. Em M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. Em G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2005a). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Almeida, L., Soares, S. & Rúbio, M. (2005b). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "Modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Säljö, R. (1982). *Learning and understanding: A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schunk, D. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steketeer, C. (1997). Conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary school. In *Proceedings of Western Australian Institute for Educational Research Forum*. 1997. Disponível em: <<http://cleo.murdoch.edu.au/waier/forums/1997/steketeer.html>>. (Acesso em 12/10/2005).
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Hillsdale: Lawrence Associates.

Recebido em 30/05/2006

Aceito em 21/09/2006

Endereço para correspondência: Pedro Rosário - Universidade do Minho, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, Braga, 4710-049 Portugal. E-mail: prosario@iep.uminho.pt