

# POR QUE SE APRENDE – O QUE PENSAM OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

Luiz Gustavo FREIRE<sup>1</sup>

---

**RESUMO:** Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que pretendeu compreender as concepções de aprendizagem de estudantes universitários brasileiros no enquadramento da fenomenografia. Entre outras dimensões, um grupo deles foi entrevistado sobre as funções da aprendizagem, ou seja, na sua opinião porque ou para que se aprende. As respostas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, que permitiu demonstrar a existência de funções adaptativas, cognitivas, motivacionais e interpessoais, atribuídas à aprendizagem. Algumas dessas foram interpretadas em função dos aspectos culturais dos entrevistados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fenomenografia. Aprendizagem acadêmica. Funções da Aprendizagem. Concepções de aprendizagem.

---

## Introdução

Tem se verificado que diferentes abordagens à aprendizagem condicionam diferentes níveis de sucesso e qualidade na aprendizagem (MARTON; SÄLJÖ, 1976; BIGGS, 1989). Com efeito, a concepção que os estudantes têm do fenómeno da aprendizagem está em estreita relação com a forma como eles a abordam, uma vez que, a “experiência da aprendizagem” é concebida como o elemento central do processo de aprendizagem

[...] in order to make sense of how people *handle* problems, situations, the world, we have to understand the way in which they experience the problems, the situations, the word, that they are handling or in relation to which they are acting. Accordingly, a capability for *acting* in a certain way reflects a capability experimenting something in a certain way (MARTON; BOOTH, 1997, p.111).

A investigação fenomenográfica define as concepções de aprendizagem como o significado que as pessoas atribuem à aprendizagem. A principal tarefa da Fenomenografia é mapear através de taxonomias descritivas os diversos modos através dos quais as pessoa concebem a aprendizagem, de modo a que se possa interferir na qualidade do que é aprendido (ENTWISTLE, 1984).

Na medida em que os professores conheçam as concepções dos seus estudantes, poderão direccionar seu ensino e incentivar o uso de estratégias de aprendizagem mais construtivas e ou adaptadas.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Psicologia da Educação. UL – Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia. Lisboa – Portugal. luizgustavolfreire@ig.com.br

As diferentes concepções de aprendizagem são expressas por meio de categorias que “captam” a forma como as pessoas relacionam-se com esse mesmo fenómeno ou com o mundo (MARTON, 1981).

Sendo a actividade dos estudantes controlada pelas suas concepções de aprendizagem, reafirma-se a conveniência do seu mapeamento conceitual, não apenas para a compreensão dos insucessos académicos, como também para a feitura de mudanças das próprias concepções de aprendizagem, tendo como finalidade última, o agenciamento da auto-regulação da aprendizagem e a conquista de aprendizagens mais ricas (MARTON, 1988; SÄLJÖ, 1984; BIGGS, 1990).

As concepções de aprendizagem relacionam-se com os factores pessoais (cognitivos, afectivos e interpessoais) e com ambientais (objectivos educativos, conteúdos, métodos, materiais e recursos educacionais) que interagindo entre si, influenciam e regulam os processos e os resultados académicos (MARTON; SÄLJÖ, 1976).

Assim, o conseguimento de aprendizagens mais profundas e operantes depende da compreensão das distintas maneiras com as quais os intervenientes dos processos educativos interpretam e representam a aprendizagem.

Existem basicamente duas formas de conceber o fenómeno da aprendizagem: através de uma concepção quantitativa – quando a aprendizagem é tida como um processo de acumulação do conhecimento e através de uma concepção qualitativa – quando a aprendizagem é tida como um processo de compreensão do conhecimento.

Os estudos indicam que os estudantes que possuem uma concepção qualitativa de aprendizagem normalmente tendem a valorizar mais a aprendizagem (MARTON; DALL’ALBA; BEATY, 1993) o que poderia levá-los a manterem-se na vida académica por mais tempo, ao contrário do que aconteceria com aqueles que possuem uma concepção quantitativa.

A concepção quantitativa é suficiente quando as tarefas requerem a aprendizagem de conteúdos simples ou a aquisição de competências básicas. Ela é importante para a retenção do significado das mensagens compreendidas e para a aplicação do conhecimento às novas situações, entretanto, é deficitária para a aprendizagem de conteúdos de nível superior. Por isso, e porque, a concepção qualitativa de certa forma engloba a quantitativa, é preferível que os estudantes sejam estimulados a adoptarem cada vez mais a concepção qualitativa (MARTON; BOOTH, 1997).

Existem variantes das concepções de aprendizagem quantitativa e qualitativa. Uma das

mais importantes taxonomias empíricas descritivas dessa variação de concepções de aprendizagem é a de Marton, Dall'Alba e Beaty (1993):

1. **Aumento de conhecimento** – O aprender é tido como um processo de aquisição e armazenamento da informação por acréscimo às anteriormente depositadas. O contexto onde ocorre é a vida pessoal.

2. **Memorização e reprodução** – Aprende-se através de um processo de memorização por repetição, de modo a que se possa reproduzir as informações posteriormente – ocorre nas situações de avaliação escolar.

3. **Aplicação** – Aprende-se recuperando e utilizando o que foi armazenado. As informações são adaptadas para serem utilizadas nas situações da vida pessoal.

4. **Compreensão** – Aprende-se através do exame crítico de uma matéria, da análise da relação entre as suas partes, da relação dessas com outras informações e/ou consciencializando-se de diferentes perspectivas sobre a matéria. Ocorre nas situações escolares, sem que existam referências directas às avaliações.

5. **Reinterpretação** – Aprende-se mudando a concepção que se tinha a respeito de um dado fenómeno ou conhecimento ou desenvolvendo novas perspectivas sobre ele. Ocorre através do aumento do conhecimento ou da generalização do que se aprendeu a outros domínios. O contexto é alargado, ultrapassa a escola e os estudos.

6. **Mudança pessoal** – Aprende-se mudando as concepções sobre os fenómenos, mas além disso, mudando como pessoa. Ver as coisas de uma forma diferente produziria uma transformação na pessoa estabelecida através de uma relação mútua e contínua entre ela e o mundo. A possibilidade de ver as coisas de uma maneira nova promoveria um sentimento de capacidade e o papel activo na interpretação ou agenciamento dos acontecimentos. O contexto é o mais alargado possível, ultrapassando os limites da experiência pessoal ou do tempo.

## **Método**

A amostra de 15 participantes foi extraída da população dos estudantes universitários que frequentavam o primeiro ano (1º e 2º períodos) de um curso superior de Psicologia. A sua idade variou entre 17 e 25, com uma média de 20.3 anos. Catorze deles eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Com o objectivo de caracterizar as concepções de aprendizagem dos participantes foram-lhes colocadas, entre outras, a seguinte questão aberta:

**Na tua opinião, qual é a função da aprendizagem?**

Os estudantes foram informados que não deviam centrar-se na forma particular como aprendem, mas sim na aprendizagem em geral. Salientou-se a inexistência de respostas certas ou erradas, o anonimato, a confidencialidade e a voluntariedade.

A análise das respostas (análise de conteúdo) envolveu três momentos principais: 1) opção por um critério de segmentação das unidades a categorizar, 2) desenvolvimento de um sistema de categorias de análise, 3) testagem de confiança das categorias detectadas, por comparação entre juízes. O critério utilizado para a segmentação das unidades a categorizar foi o de “segmentação por unidades temáticas” (FLORES, 1994).

A categorização procurou ser sensível a totalidade de cada resposta, de acordo com a sugestão de Svensson (1989 apud EKLUND-MYRSKOG, 1998). Não foram consideradas respostas em que os indivíduos se referiam ao seu modo próprio de aprendizagem.

Desenvolvemos inicialmente um sistema de categorias de análise “indutivo”. Com base nos resultados dessa primeira análise, foi possível chegar a um segundo sistema de categorias de descrição das concepções de aprendizagem, que foi depois utilizado numa segunda análise das respostas por dois juízes.

Numa “fase de formação dos juízes” estes procederam à leitura e discussão interpretativa do segundo sistema de categorias. Seguidamente, cada juiz procedeu a categorização, independente, de cerca de 20% das respostas.

Foi depois estudado, com base em tabelas de contingência, o padrão de acordo / desacordo entre os dois juízes (i.e. as respostas em que, tendo um juiz categorizado de uma maneira, o outro categorizou da mesma ou de uma maneira diferente).

Atendendo à detecção, por um dos juízes, de categorias não previstas no segundo sistema de categorização, foi posteriormente construído um terceiro e último sistema, com base no qual cada juiz procedeu à categorização independente de todas as respostas.

De seguida procedemos aos cálculos finais de acordo. Para efeitos de classificação final das respostas, a resolução dos desacordos foi efectuada por discussão conducente a uma categorização consensual. Cada juiz procedeu ainda à verificação da correcção da sua categorização, tal como sugerido por Garcia (1996).

No quadro 1 discrimina-se o acordo inter-juízes. Como se pode observar, a magnitude de acordo entre juízes foi superior a 89%.<sup>2</sup>

Dimensão	Frequência de desacordo	Frequência de acordo	Coefficiente de acordo
Funcional	8	68	89 %

**Quadro 1** – Acordo final inter-juízes quanto às categorias de cada dimensão.  
Fonte: Elaboração própria.

## Resultados

As respostas exprimiram a ideia de que a aprendizagem tem uma função interpessoal (compartilhar o conhecimento, interagir com as outras pessoas) uma função motivacional (realizar-se profissionalmente e pessoalmente, ganhar condições para disputar por melhores condições de vida, conquistar reconhecimento social na sociedade) uma função cognitiva (conquistar conhecimentos, manter-se actualizado) uma função adaptativa (viver, sobreviver, garantir um futuro confortável, reagir às situações e conquistar autonomia) Pode consultar-se uma síntese desses resultados (ilustrados com exemplos de respostas) no quadro 2.

Categoria	Descrição	Resposta Ilustrativa
Função Interpessoal Versão a) Partilhar	a) Compartilhar o conhecimento com outras pessoas	“pra transmitir pras outras pessoas”
Versão b) Interagir	b) Relacionar-se, comunicar-se com outras pessoas	“é bom você ter uma aprendizagem, você saber (...) se [não] fica muito chata a situação, você fica muito constrangido de ta no meio, eu não vou sair com aquele pessoal, aquele

<sup>2</sup> Para todos os cálculos de coeficiente de acordo foi utilizada a fórmula sugerida por Bakeman e Gottman (1986, apud REBELO):  $PA = (Na / (Na + Nd)) \cdot 100$  em que “PA” é percentagem de acordo, “Na” é frequência de acordo e “Nd” é a frequência dos desacordos.

		peçoal (...) não vai ter espaço pra mim”
Função Motivacional Versão a) Profissionalizar-se	a) Conquistar emprego	“fazer um concurso público”
Versão b) Realizar-se	b) Crescer como pessoa	“Ser melhor como pessoa “
Versão c) Concorrer	c) Disputar oportunidades com outras pessoas	“Quando você bota numa balança (...) quem tem mais aprendizagem é que vence”
Versão d) Obter Reconhecimento	d) Conquistar reconhecimento social	“se eu não for ninguém, eu vou ser julgado”
Função Cognitiva Versão a) Conhecer	a) Desenvolver uma perspectiva sobre as coisas	“para ter um esclarecimento maior, pra desenvolver os seus problemas, organizar suas ideias”
Versão b) Actualizar-se	b) Manter-se actualizado ao longo da vida	“estar bem actualizado, ta sempre aprendendo, sempre renovando”.
Função Adaptativa Versão a) Viver	a) Sobreviver	“pra viver”
Versão b) Garantir	b) Conquistar uma vida confortável	“o futuro da pessoa depende da aprendizagem”
Versão c) Reagir	c) Comportar-se adaptativamente frente às experiências e situações	“pra que a gente possa aprender a reagir em situações semelhantes de formas diferentes”
Versão d) Autonomizar-se	d) Conquistar autonomia e independência	“pra sua independência”.

**Quadro 2** – Concepções de aprendizagem – Dimensão Funcional – As funções da aprendizagem.  
Fonte: Elaboração própria.

## Discussão dos resultados

As funções atribuídas ao aprender não giram em torno de objectivos académicos específicos e nem de curto prazo, como por exemplo, aprender para um teste, para saber uma língua ou para adquirir habilidades matemáticas. O aprender é visto, pelo contrário, como para adquirir possibilidades de aplicar o que se aprende na vida pessoal, no meio social e no mundo do trabalho, para que as pessoas possam se desenvolver, realizar e instruir. Tal fato

pode explicar-se por se tratar de estudantes do ensino superior, que perspectivam mais a aprendizagem em termos de ganhos e em termos do desenvolvimento pessoal.

Entre as funções atribuídas à aprendizagem, as motivacionais e as cognitivas figuram entre as mais referidas. Considera-se que a aprendizagem é importante para realizar-se profissionalmente (conquistar emprego, 46.6%), para realizar-se pessoalmente (crescer como pessoa, 46.6%), para concorrer por oportunidades (destacar-se entre os demais, 13.3%), para obter conhecimentos (desenvolver uma perspectiva sobre as coisas, 46.6) e para manter-se actualizado (à frente do tempo ou dos acontecimentos, 13.3%). Outras funções também foram atribuídas. O aprender é visto como um fenómeno que serve para que as pessoas interajam entre si (33.3%), para que possam simplesmente viver (sobreviver, 33.3%), para garantir o futuro (conquistar uma vida confortável, 33.3%), para reagir às situações (6.6%) e para conquistar autonomia (ser uma pessoa independente, 6.6%). Aprende-se ainda para partilhar o conhecimento adquirido (13.3%) e para conquistar reconhecimento social (6.6%).

Rebello (2005) desenvolveram uma investigação relativa às concepções de aprendizagem especificamente com o computador, e detectaram algumas categorias que correspondem àquelas propostas neste estudo. Em ambas as investigações os estudantes vêem a aprendizagem como um fenómeno que possui a função de facilitar a aquisição de informações, conhecimentos e ou experiências, a troca entre as pessoas, a troca de informações, conhecimentos e ou experiências, o desenvolvimento da autonomia pessoal e a transferência do que é aprendido para a vida em geral.

Também Rosário et al. (2006) identificaram concepções (do ponto de vista funcional) replicadas neste estudo. As correspondências identificadas representam o aprender como um fenómeno que serve para “garantir” o futuro, ajudar as outras pessoas, aumentar os conhecimentos, defender-se, estar com as pessoas, interagir na sociedade, realizar-se pessoalmente, resolver os problemas, reagir às situações e aplicar o aprendido nas coisas práticas do dia a dia.

Se esses dados no geral podem denotar, por um lado, que o aprender não é visto como uma actividade específica (académica) o que nos levaria a sugerir atitudes favoráveis as aprendizagens mais concretas e menos longínquas, por outro, podem revelar uma coerência com as visões mais actualizadas e na nossa opinião, mas apropriadas, da aprendizagem, tomando esta como uma actividade experiencial e vivencial, que pode ser utilizada para melhorar a vida das pessoas ao longo do tempo.

Entretanto para que esse potencial não seja desperdiçado, os contextos (professores e outros intervenientes) devem estimular aprendizagens vivenciais, que possam ser transferidas para o contexto alargado da vida pessoal dos alunos, o que implica práticas de ensino mais abertas (voltadas preferencialmente para a compreensão dos fenómenos e transferência dos conhecimentos).

Considerando a semelhança dos resultados deste estudo com os resultados encontrados nas investigações de Rebelo (2005) confirmamos a hipótese de que as concepções de aprendizagem se referem aos aspectos gerais do aprender, ultrapassando a natureza das tarefas académicas específicas. Assim, as concepções de aprendizagem para actividades específicas se associariam ou podem reflectir as concepções de aprendizagem em geral.

Atendendo a necessidade de realizar investigações que se centrem no “estudante em contexto” e não fora dele (MARTON, 1988) as concepções de aprendizagem devem ser compreendidas tomando em consideração as componentes culturais dos contextos nos quais os estudantes estão inseridos.

A ideia de que se aprende para interagir com as outras pessoas, para obter reconhecimento social e para partilhar o conhecimento com os demais, pode reflectir a noção de que os brasileiros de todos os tipos tendam a interagir mais facilmente na vida diária. Gannon (2000) refere que no Brasil existe uma voluntariedade para cultivar laços pessoais contínuos marcados pelo calor humano. Também Hofstede (1991) que desenvolveu uma pesquisa em sessenta países, onde procurou explicar a influencia dos traços culturais nacionais, refere a cultura brasileira como mais colectivista, onde as redes são mais profundas, as pessoas esperam a protecção do grupo e o fornecimento de segurança em troca de lealdade.

Como o Brasil é marcado por grandes contradições, inclusive económicas e sociais, fazendo com que o Brasileiro seja naturalmente incerto quanto ao seu futuro (GANNON, 2000) talvez as concepções que representam a aprendizagem como um fenómeno que tem a função de desenvolver oportunidades de emprego, garantir um futuro confortável e que serve também para que as pessoas possam concorrer com as outras por oportunidades, reflectam a necessidade de segurança por parte dos estudantes inquiridos.

As concepções que exprimem a ideia de que o aprender serve para manter a pessoa actualizada, para que a pessoa possa sobreviver, para que possa reagir às situações ou experiências, podem estar associadas ao que Gannon (2000) chama de “circularidade de pequena etapa”. Esta noção pode ser percebida, por exemplo, a partir do sistema monetário.



Desde 1940, o Brasil usou cinco moedas correntes diferentes: os réis, o cruzeiro, o cruzado, o cruzeiro novo, e, actualmente, o real. Num contexto marcado por grandes mudanças pode parecer particularmente importante manter-se à frente dos acontecimentos para assim procurar exercer alguma espécie de controlo sobre as situações.

O “Vestibular” por sua vez, talvez favoreça a ideia de que o estudante deve aprender para concorrer por uma vaga na Universidade (concorrer com os outros). A ideia subjacente pode ser a de que não basta se esforçar para aprender, mas que há que se esforçar para conseguir ser melhor do que o outro.

## **Conclusão**

A aprendizagem académica constitui um processo vital para a adaptação e o desenvolvimento das pessoas, é uma oportunidade não só de dominar conhecimentos, mas de compreendê-los.

Confirmamos que existem formas limitadas de conceber os fenómenos, uma vez que, numa certa altura as respostas conferidas se estabilizaram. Tendo sido identificada alguma dificuldade de reflexão por parte dos estudantes inquiridos, sugerimos a necessidade desses exercitarem a capacidade de reflectir sobre o fenómeno da aprendizagem.

Como as suas concepções encontram-se associadas às formas como se comportam em relação a tal fenómeno, parece indispensável que esses sejam capazes de reflectir sobre elas. A consciencialização pode contribuir para que os estudantes regulem e controlem os seus comportamentos em busca de soluções mais adaptadas.

Todo estudante possui uma concepção de aprendizagem, mesmo que não seja capaz de descrevê-la de forma explícita. Na ausência de uma reflexão fundamentada e deliberada para eventualmente melhorá-la, esse estará sendo condicionado pelas concepções que aprendeu ao longo da vida e que podem não o estar ajudando a aprender melhor. Reflectir sobre as concepções de aprendizagem pode não ser uma tarefa natural, ou seja, há que se trabalhar a seu favor.

## **WHY LEARN - WHAT THEY THINK OF BRAZILIAN UNIVERSITY STUDENTS**

---

**ABSTRACT:** *This paper presents some results from a study that sought to understand the learning concepts of Brazilian university students according to the phenomenographic framework. Among other dimensions, a group of them was interviewed on the functions of learning, i.e., in their opinion because learn. The responses were subjected to content analysis, which enabled to show the presence of adaptive functions, cognitive, motivational and interpersonal attributed to learning. Some of these were interpreted in terms of cultural aspects of the interviewees.*

**KEYWORDS:** *Phenomenography. Academic learning. Learning function. Conceptions of learning.*

---

### **REFERÊNCIAS**

BIGGS, J. Approaches to the enhancement of tertiary teaching. **Higher Education Research and Development**, London, v.8, n.1, p.7-25, 1989.

BIGGS, J. Teaching for desired learning outcomes. In: ENTWISTLE, N. (Org.). **Handbook of educational ideas and practices**. London: Routledge, 1990. p.681-693.

EKLUND-MYRSKOG, G. Student's conceptions of learning in different educational contexts. **Higher Education**, Amsterdam, v.35, p.299-316, 1998.

ENTWISTLE, N. Contrasting perspectives on learning. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D; ENTWISTLE, N. (Org.). **The experience of learning**. Edinburgh: The Scottish Academic Press, 1984. p.1-18.

FLORES, J. **Análises de datos cualitativos**: aplicacione a la investigación educativa. Barcelona: PPV, 1994.

GANNON, M. **Cultural metaphors**: readings, research translations, and commentary. California: Sage, 2000.

GARCIA, M. **Dar sentido a los datos**: la combinación de perspectivas cualitativo y cuantitativo en el análisis de entrevistas, 1996. (documento não publicado)

HOFSTEDE, G. **Culture and organizations**: software af the mind. New York: McGrawHill, 1991.

MARTON, F. Phenomenography: describing conceptions of the world around us. **Instructional Science**, Amsterdam, v.10, n.2, p.177-200, jul.1981.

\_\_\_\_\_. Describing and improving learning. In: SCHMECK, R. (Org.). **Learning strategies and learning styles**. New York: Plenum, 1988. p.36-55.

MARTON, F; BOOTH, S. **Learning and awareness**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.

MARTON, F; DALL'ALBA, G; BEATY, E. (1993). Conceptions of learning. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v.19, n.3, p.277-300, 1993.

MARTON, F; SÄLJÖ, R. On qualitative differences In learning – I. Outcome and process. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, v.46, p.4-11, 1976.

REBELO, M. I. S. G. **Concepções de aprendizagem com o computador em estudantes universitários**. 2005. 128f. Dissertação(Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.

ROSÁRIO, P et al. Discursos de pais e alunos sobre o aprender: um estudo no 5º ano de escolaridade. **Psicologia em Estudo**, v.11, n.3, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722006000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722006000300002&script=sci_arttext)>. Consultado em: 08 out. 2007.

SÄLJÖ, R. Learning from reading. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Org.). **The experience of learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984. p.71-89.