

ENFOQUE TEÓRICO A RESPEITO DAS DIVERSAS ABORDAGENS E CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

ENFOQUE TEÓRICO SOBRE DIVERSOS ENFOQUES Y CONDICIONES DE APRENDIZAJE

Maria de Lurdes Quaresma Dantas¹

RESUMO: Sabe-se que a aprendizagem é um construto que atrai a a atenção de muitos pesquisadores da área. A maioria concorda de que trata-se de um processo, que pode ser definido no senso comum, como a forma de se adquirir conhecimentos novos, novas habilidades à partir de uma mudança de comportamento. Assim, o principal objetivo deste artigo é justamente mostrar as diversas abordagens existentes a respeito da aprendizagem, num enfoque teórico bibliográfico, construindo um caminho de entendimento que passe a ser um suporte de pesquisa para os estudiosos da área.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Diversas Abordagens. Enfoque Teórico.

RESUMEN: Se sabe que el aprendizaje es un constructo que atrae la atención de muchos investigadores en el campo. La mayoría coincide en que se trata de un proceso, que se puede definir en sentido común, como la forma de adquirir nuevos conocimientos, nuevas habilidades a partir de un cambio de comportamiento. Así, el principal objetivo de este artículo es precisamente mostrar los distintos enfoques existentes en materia de aprendizaje, en un enfoque bibliográfico teórico, construyendo un camino de entendimiento que se convertirá en un soporte de investigación para los estudiosos del campo.

Palabras clave: Aprendiendo. Varios enfoques. Planteamiento teórico.

¹ Mestres em Educação pela Universidad San Carlos.

1 APRENDIZAGEM E CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um construto que atrai a atenção de muitos pesquisadores da área. A maioria concorda de que trata-se de um processo, que pode ser definido no senso comum, como a forma de se adquirir conhecimentos novos, novas habilidades à partir de uma mudança de comportamento. Por tratar-se de um construto complexo, tem sido explicado, de acordo com pressupostos ideológicos, relacionados com a visão de homem e de mundo de quem o define.

A ação educativa nos dias de hoje, mais do que em qualquer outra época, reveste-se de numerosos desafios para todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender, aprender a aprender, aprender a ensinar são palavras de ordem repetidas à exaustão por pedagogos e psicopedagogos que se debruçam sobre as questões educacionais com o objetivo de apontar caminhos para a melhoria da prática pedagógica em todos os níveis de ensino.

Assim, o entendimento das diversas teorias de aprendizagem assume um importante papel na formação do professor, uma vez que lhe possibilita uma maior consciência sobre a complexidade dos fatores e das situações que abrangem o ensino e a aprendizagem. As diferentes Escolas Psicológicas oferecem insumos para que o professor do século XXI possa analisar, avaliar e compreender as necessidades e interesses de seus alunos, tornando-se capaz de mais adequadamente orientá-los e ajudá-los a desenvolver suas potencialidades.

Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por Condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos (MOREIRA, 1999).

O ser humano busca aprender como uma característica essencial do seu psiquismo, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; é dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para o aprendizado; e é criador, por buscar novos métodos visando a melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro.

Um outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou

não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada (MOREIRA 1999).

O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Há aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Na maioria dos casos a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e por predisposições genéticas.

2. A APRENDIZAGEM E AS DIVERSAS ABORDAGENS

2.1 BEHAVIORISTAS

Os behavioristas, compreendem a aprendizagem como uma aquisição de comportamentos através de relações visando adaptação entre a pessoa, o ambiente e o seu comportamento.

Nesta abordagem o indivíduo é visto como ativo em todo o processo; a aprendizagem é sinônimo de comportamento adquirido; o reforço é um dos principais motores da aprendizagem e a aprendizagem é vista como uma modelagem do comportamento.

Em algumas abordagens cognitivas, considera-se que o homem não pode ser considerado um ser passivo. Enfatiza a importância dos processos mentais no processo de aprendizagem, na forma como se percebe, seleciona, organiza e atribui significados aos objetos e acontecimentos. A aprendizagem é concebida como um processo dinâmico, centrado nos processos cognitivos, onde o indivíduo recebe uma informação que é codificada, recodificada e processada e somente então é possível a aprendizagem.

O mito de que o behaviorismo considera que o processo de aprendizagem se dá baseado na relação estímulo-resposta é uma noção falha de alguns leigos em educação. O aprender esta diretamente relacionado a relação entre o indivíduo e seu meio e como esse atua sobre ele. Falar em behaviorismo é falar de diversos tipos de behaviorismo, sendo os mais comuns o Behaviorismo Radical e o Interbehaviorismo. Essa noção leiga refere-se a linha teórica ao Behaviorismo Metodológico, que não existe desde a década de 30.

2.2 HUMANISTAS

A abordagem humanista, valoriza o potencial humano, assumindo-o como ponto de partida para a compreensão do processo de aprendizagem. Considera que as pessoas podem controlar seu próprio destino, possuem liberdade para agir e que o comportamento é consequência das escolhas. Os princípios que regem tal abordagem são a auto-direção e o valor da experiência no processo de aprendizagem.

Preocuparam-se em tornar a aprendizagem significativa, valorizando a compreensão em detrimento da memorização tendo em conta, as características do sujeito, as suas experiências anteriores e as suas motivações. O indivíduo é visto como responsável por decidir o que quer aprender.

Particularmente pelo seu caráter essencial e naturalmente humano, a Teoria Humanista de Carl Rogers contém muitas das respostas para os problemas que desafiam educadores em todos os níveis de ensino. Segundo Rogers o professor que descobre, na sua autenticidade, um caminho facilitador para a aprendizagem, propicia à sala de aula um ambiente de liberdade, cooperação e questionamentos que conduz o aluno a ser o centro de todo esse processo (WADSWORTH, 1996).

Carl R. Rogers enfatiza entre os seus “princípios de aprendizagem”, baseados na própria experiência como terapeuta, a importância de um educador consciente de suas atitudes e sua capacidade de compreender os sentimentos e as reações do seu aluno, ou seja, a importância de ser uma pessoa real, “não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril do qual o saber passa de geração em geração” (1991, p.265). Para o autor, o objetivo maior da educação e, conseqüentemente, do educador é facilitar a aprendizagem, é proporcionar as descobertas e o conhecimento com significação pessoal, uma vez que todo ser humano apresenta uma tendência natural e particular para aprender.

Observa-se repetidamente nos meios acadêmicos, entre os docentes, posturas que se distanciam enormemente do ideal pretendido por Rogers, no entanto, é preciso que se oportunize também o registro de atitudes e práticas que vêm ao encontro da Teoria Rogeriana, demonstrando sua aplicabilidade.

Segundo depoimentos de alunos, em estudo levado a cabo por Masetto (1992), a espontaneidade, capacidade e simplicidade do professor e, sobretudo a sua segurança e esperança em buscar modificações que venham a melhorar o processo de ensino-aprendizagem, é responsável

por um clima de companheirismo entre os alunos, estes e o professor, o que facilita sobremaneira a aprendizagem. Em outro depoimento, o papel do professor é tido como fundamental: “... a postura, dedicação e objetividade com que trata os assuntos, cativa o aluno e faz com que haja integração aluno-professor” (1992,p.66).

Em alguns casos, o professor foi capaz de promover um clima de descontração tal na sala de aula, que permitiu a participação de todos sem medo de repreensões (MASETTO,1992, p.67). Este estudo demonstrou a importância descrita nos trabalhos de Carl Roger sobre o desempenho do professor, no que diz respeito à aceitação e compreensão do outro.

O professor, como um facilitador da aprendizagem, segundo Carl Rogers (1991), deve demonstrar uma preocupação pelo cliente, que não é possessiva, independente do comportamento que esse venha a ter, garantindo-lhe um clima de segurança. Precisa captar o mundo particular deste como se fosse o seu próprio mundo. O professor, quando autêntico na relação estabelecida com o aluno, é capaz de aceitá-lo tal como ele é, de forma incondicional, compreendendo seus medos, expectativas e desânimos frente a um novo desafio; é capaz, até mesmo, de experimentar as mesmas angústias e sentimentos confusos que lhe permitam aceitar atitudes, muitas vezes, incompreensíveis para a maioria.

A aceitação e a compreensão, já estabelecidas na relação professor-aluno, implicariam num ensino centrado nesse último. Os conhecimentos do professor são oferecidos como mais um recurso ao estudante, do qual pode utilizar-se, livremente, na formação das suas competências, questionando os aspectos de relevância para a sua própria aprendizagem. Referindo-se ao fato de proporcionar ao aluno a liberdade para escolher, respeitando-se como pessoa, Carl Rogers afirma que “evitar-se-ia assim obrigá-lo ao conformismo, a sacrificar a sua criatividade e a levar a sua vida em termos estandardizados”. (1991, p.269)

O professor facilitador, o aluno como centro do processo e co-responsável pelos resultados de aprendizagem surgem como o melhor caminho a seguir para tentar resolver aquelas dificuldades relacionadas à apatia e/ou indisciplina na escola. Conforme o próprio Rogers admite, a mudança para esse modelo não é fácil nem rápida; porém, é necessária se quisermos sobreviver. Além disso, é em Rogers que encontramos o conceito de que “o único homem educado é o homem que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar, que percebe que nenhum

conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento dá alguma base para segurança”. (MILHOLLAN; FORISHA, 1972, p.176)

O caminho visualizado por Carl Rogers para alcançar uma aprendizagem significativa demonstra que o professor pode tomar decisões em relação à sua prática pedagógica com base numa concepção humanista de educação. Hoje, no sistema educacional brasileiro, as ideias de Rogers, embora tidas por alguns críticos como utópicas, permeiam teorias educacionais mais contemporâneas e o professor, ao conhecer e compreender tais ideias, pode tornar sua ação mais eficaz e coerente, para que o real desenvolvimento dos alunos seja obtido da forma desejada.

2.3 ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Pensar a aprendizagem numa abordagem social, é crer que as pessoas aprendem observando outras pessoas no interior do contexto social. Nessa abordagem a aprendizagem é em função da interação da pessoa com outras pessoas, sendo irrelevante condições biológicas. O ser humano nasce como uma 'tábula rasa', sendo moldado pelo contato com a sociedade.

O processo de aprendizagem segundo a teoria vygotskyana tem como ponto de partida que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural. Assim, uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 1993).

Segundo Vygotsky (1991), o pensamento do sujeito está submetido às interferências históricas e culturais, e o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto. O pensamento é algo gerado pela motivação, conseqüentemente, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e nossas emoções.

Assim, subjacente a cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. No caso, uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 1991). Desta forma não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem ou os seus elementos facilitadores, sem considerar os aspectos afetivos. Nestes casos,

torna-se necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo.

Vygotsky concebe que a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma que aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky defende que,

Os processos cognitivos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma seqüencial. (VYGOTSKY, 1991 p. 102).

A linguagem seria então uma espécie de motor do pensamento, contrariando assim a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem.

2.4 ABORDAGEM PIAGETIANA

Na abordagem de Piaget a aprendizagem surge a partir do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, considerados mecanismos autorreguladores no processo de equilíbrio, necessários para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente. (WADSWORTH, 1996).

Piaget postula que todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. E postula também que todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade, nem seus poderes anteriores de assimilação. (PIAGET, 1975, p. 14)

Em outras palavras, Piaget (1975) define que o equilíbrio cognitivo implica afirmar a presença necessária de acomodações nas estruturas; bem como a conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas. Esta equilíbrio é necessária porque se uma pessoa só assimilasse, desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos,

esses muito amplos, comprometendo sua capacidade de diferenciação; em contrapartida, se uma pessoa só acomodasse, desenvolveria uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, comprometendo seu esquema de generalização de tal forma que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe. Essa noção de equilíbrio foi a base para o conceito, desenvolvido por Paím (1989), sobre as modalidades de aprendizagens, que se servem dos conceitos de assimilação e acomodação, na descrição de sua estrutura processual.

Segundo Wadsworth (1996), se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado. (WADSWORTH, 1996) Segundo a teoria da equilíbrio, a interação pode ser vista como uma tarefa de assimilação, enquanto que a diferenciação seria uma tarefa de acomodação, contudo, há conservação mútua do todo e das partes.

É de Piaget o postulado de que o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional. À primeira vista, o desabrochamento da personalidade parece depender sobretudo dos fatores afetivos; na realidade, a educação forma um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no domínio moral se o indivíduo estiver submetido a uma coerção intelectual tal que o limite a aprender passivamente, sem tentar descobrir por si mesmo a verdade: se ele é passivo intelectualmente não será livre moralmente. Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem as relações de aprendizagem são as que ligam cada estudante individualmente a um professor que detém todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente. (PIAGET, 1982).

Piaget afirma que,

...adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente na medida, até, que o pensamento verbo-conceptual é transformado pela sua natureza

coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito ou satisfação. (PIAGET, 1975 p. 115).

Paím (1989), descreve as modalidades de aprendizagem sintomática tomando por base o postulado piagetiano. Descreve como a assimilação e a acomodação atuam no modo como o sujeito aprende e como isso pode ser sintomatizado, tendo assim características de um excesso ou escassez de um desses movimentos, afetando o resultado final. Na abordagem de Piaget, o sujeito está em constante equilíbrio. Paím parte desse pressuposto e afirma que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a uma hiperatuação de uma dessas formas, somada a uma hipo-atuação da outra gerando as modalidades de aprendizagem sintomática a seguir:

- a) Hiperassimilação: Sendo a assimilação o movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do meio são alterados para serem incorporados pelo sujeito, numa aprendizagem sintomatizada pode ocorrer uma exacerbação desse movimento, de modo que o aprendiz não se resigna ao aprender. Há o predomínio dos aspectos subjetivos sobre os objetivos. Esta sintomatização vem acompanhada da hipoacomodação.
- b) Hipoacomodação: A acomodação consiste em adaptar-se para que ocorra a internalização. A sintomatização da acomodação pode dar-se pela resistência em acomodar, ou seja, numa dificuldade de internalizar os objetos (FERNÁNDEZ, 1991 p. 110).
- c) Hiperacomodação: Acomodar-se é abrir-se para a internalização, o exagero disto pode levar a uma pobreza de contato com a subjetividade, levando à submissão e à obediência acrítica. Essa sintomatização está associada a hipoassimilação.
- d) Hipoassimilação: Nesta sintomatização ocorre uma assimilação pobre, o que resulta na pobreza no contato com o objeto, de modo a não transformá-lo, não assimilá-lo de todo, apenas acomodá-lo.

A aprendizagem normal pressupõe que os movimentos de assimilação e acomodação estão em

equilíbrio. O que caracteriza a sintomatização no aprender é predomínio de um movimento sobre o outro. Quando há o predomínio da assimilação, as dificuldades de aprendizagem são da ordem da não resignação, o que leva o sujeito a interpretar os objetos de modo subjetivo, não internalizando as características próprias do objeto. Quando a acomodação predomina, o sujeito não empresta sentido subjetivo aos objetos, antes, resigna-se sem criticidade.

O sistema educativo pode produzir sujeito muito acomodativos se a reprodução dos padrões for mais valorizada que o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Um sujeito que apresente uma sintomatização na modalidade hiperacomodativa/hipoassimilativa pode não ser visto como tendo “problemas de aprendizagem”, pois consegue reproduzir os modelos com precisão.

3 FATORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM

Desde o nascimento, o indivíduo vai ampliando seu repertório de experiências vivenciadas e construindo conceitos, em função do meio que o cerca. Estes conceitos são regidos por mecanismos de memória onde as imagens dos sentidos são fixadas e lembradas por associação a cada nova experiência. Os efeitos da aprendizagem são retidos na memória, onde este processo é reversível até um certo tempo, pois depende do estímulo ou necessidade de fixação, podendo depois ser sucedido por uma mudança neural duradoura. Portanto a memória tem um importante papel na aprendizagem.

Outro fator importante é a motivação. O termo motivação é derivado do verbo em latim "movere". A idéia de movimento aparece em muitas definições e, relaciona-se ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas (PINTRICH e SCHUNK, 2002).

Segundo Murray (1986), a motivação representaria "um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa" (p. 20). Esta noção que vincula a motivação a uma energia interna é também compartilhada por outros teóricos. Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do indivíduo e que o empurra, o impulsiona a uma ação. Na opinião de Pfromm (1987), "os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em ação" (p.112).

De acordo com Pintrich e Schunk (2002) uma definição de motivação deveria englobar alguns elementos: a noção de "processo", ou seja, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos.

Neste caso, os autores se referem a motivação, como acontecendo no interior do sujeito, estando entretanto, intimamente ligada às relações de troca que se estabelece com o meio. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento. Portanto, os autores parecem referir a motivação como um processo que mobiliza o organismo para a ação, à partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir.

Quando se pensa em motivação para a aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar. De forma geral, as tarefas e atividades proporcionadas no ambiente escolar estão relacionadas a processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínios e resolução de problemas. Devido a estas características, alguns autores como Brophy (1983) e Bzuneck (2002) acreditam que aplicar conceitos gerais sobre motivação humana no ambiente escolar não seria muito apropriado sem a consideração das singularidades deste ambiente.

O interesse pelos aspectos motivacionais na aprendizagem é relativamente novo, as teorias antigas sobre a aprendizagem restringiam a motivação a uma pré-condição importante. Atualmente, as pesquisas realizadas permitiram concluir que a relação entre aprendizagem e motivação vai além desta pré condição, ela é recíproca, dessa forma, a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho assim como a aprendizagem pode interferir na motivação (PFROMM, 1987; SCHUNK, 1991; MITCHELL JR, 1992).

A questão motivacional talvez explique porque alguns estudantes gostam e aproveitam a vida escolar, apresentando comportamentos adequados, adquirindo novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial, enquanto que outros parecem pouco interessados, muitas vezes fazendo as atividades por obrigação, ou de forma

relaxada e, em alguns casos, odiando boa parte da vida escolar (GARRIDO, 1990; LENS, 1994).

Um conceito utilizado no estudo da motivação e, que também aparece no estudo da motivação para a aprendizagem escolar é o de motivação intrínseca e extrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais, um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro, as tarefas são realizadas com o objetivo principal de agradar pais e/ou professores, para ter reconhecimento externo, receber elogios ou apenas para evitar uma punição (PFROMM, 1987; DECI, VALLERAND, PELLETIER e RYAN, 1991; LENS, 1994; PINTRICH E SCHUNK, 2002).

Um aluno motivado intrinsecamente, ao contrário, é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação, alunos com este tipo de motivação trabalham nas atividades, pois as consideram agradáveis (VALLERAND e cols., 1992; PINTRICH E SCHUNK, 2002).

Alguns estudos realizados (GOTTFRIED, 1985; PINTRICH e De GROOT, 1990 e outros) apontam a importância do conceito de motivação intrínseca e extrínseca para a compreensão da motivação para a aprendizagem. Gottfried (1985) pesquisou a importância da motivação intrínseca acadêmica na educação de crianças, os resultados obtidos demonstraram que crianças com alta motivação intrínseca acadêmica tendiam a ter alta realização escolar, e também tinham percepções mais favoráveis da própria competência acadêmica, menos ansiedade e menos orientação extrínseca para as atividades escolares. Os professores também tendiam a ver estas crianças como mais motivadas internamente.

De forma, geral, os estudos realizados sobre motivação para a aprendizagem permitiram apontar uma série de fatores que podem afetar a aprendizagem: as expectativas e estilos dos professores, os desejos e aspirações dos pais e familiares, os colegas de sala, a estruturação das aulas, o espaço físico da sala de aula, o currículo escolar, a organização do sistema educacional, as políticas educacionais, e principalmente as próprias características individuais dos alunos (DECI, SPIEGEL, RYAN, KOESTNER e KAUFFMAN, 1982; DECI e RYAN, 1985, PINTRICH e SCHUNK, 2002 E MARQUESI, 2004).

O estudo da aprendizagem, envolve a compreensão de um complexo sistema de fatores que se inter-relacionam, operando em conjunto no

processo de aquisição do conhecimento, dentre eles a motivação do aluno. Devido a isto, uma avaliação deste fenômeno pressupõe a consideração de todos os aspectos envolvidos na análise da questão.

A aprendizagem é influenciada também pela inteligência, e, segundo alguns teóricos, pela hereditariedade (existem controvérsias), onde o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta são os elementos básicos para o processo de fixação das novas informações absorvidas e processadas pelo indivíduo.

Dentre outros fatores intervenientes no processo de aprendizagem estão:

a) os conhecimentos anteriores que um indivíduo possui sobre um assunto. Estes podem condicionar a aprendizagem. Há conhecimentos, aprendizagens prévias, que, se não tiverem sido concretizadas, não permitem a possibilidade de se aprender. Uma nova aprendizagem só se concretiza quando o material novo se incorpora, se relaciona, com os conhecimentos e saberes que se possui;

b) a quantidade de informação, pois sabe-se que a possibilidade de aprender novas informações é, de certa forma limitada, tendo em vista a necessidade organizmática de selecionar as informações relevantes, organizando-as de modo a poder ser gerida em termos de aprendizagem.

c) a diversidade das atividades, isto é, quanto mais diversificadas forem as abordagens a um tema, quanto mais diferenciadas as tarefas, maior é a motivação e a concentração e, melhor decorre a aprendizagem;

d) a cooperação, isto é, a maneira cooperativa de interagir frente a uma dificuldade, possibilita a resolução de problemas complexos de forma mais eficaz e elaborada.

Enfim, cada indivíduo apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o seu processo de aprendizagem. E estas estão sujeitas a uma série de outros fatores que, quando associados vão facilitar ou dificultar a aprendizagem.

4 MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa propõe-se a um estudo bibliográfico, no qual concentram-se as principais abordagens a respeito da aprendizagem. Assim, constitui-se num substrato de informações que representa, potencialmente, um valioso subsídio para qualquer iniciativa de intervenção que porventura se caracterize necessária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das concepções e abordagens a aprendizagem, se constitui numa importante ferramenta para intervenções que pretendam ajudar os alunos a aprenderem significativamente, pois, por um lado almejar a consecução de concepções mais profundas, por considerarem que essas promovem aprendizagens mais intensas, como também podem incentivar os alunos a utilizarem as concepções e as abordagens mais adequadas a cada tarefa e a cada contexto.

Como vimos, em algumas circunstâncias, as concepções e abordagens mais superficiais são as mais indicadas, seja porque existem realmente tarefas que demandam esse tipo de postura, seja porque ainda existem escolas e professores que privilegiam uma aprendizagem pautada na memorização.

Apesar dos estudos ainda não serem conclusivos, podemos desde já sugerir que a manipulação das concepções e abordagens a aprendizagem, pode ser uma chave para o sucesso acadêmico se fundamentalmente promoverem o desejo de compreender, o que poderia conduzir a uma forma mais reflexiva, desafiante e prazerosa, não só de experimentar a aprendizagem, como também a própria vida.

8. REFERÊNCIAS

DECI, E. L. e RYAN, R. M. The general causality orientations scale: self - determination in personality 1985..**Journal of Research in Personality**, 19, 109-134.

DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L.G. e RYAN, R. M. Motivation and education: the self determination perspective. **Educational Psychologist**, 26, 325-346, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

GARRIDO, I Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. & Tortosa, F. (Ed) **Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional** (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower, 1990.

LENS, W. Motivation and learning. Em: Husen, T. e Postlethwaite, T. N. (Orgs.) **The international encyclopedia of education** (Vol. 7, pp. 3936-3942). United States: Pergamon, 1994.

MASETTO, Tarciso. **Aulas Vivas**. Tese (e Prática) de Livre Docência. 2ª ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Dill E. **Skinner x Rogers maneiras contrastantes de encarar a educação**. São Paulo: Summus, 1978.

MITCHELL, Jr., J. V. Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. **Journal of Research and Development in Education**, 1992. 25, 149-155.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 3ª edição Porto Alegre, Artes Médicas, 1989

PFROMM, S. N. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU, 1987.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. São Paulo : DIFEL, 1982.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

PINTRICH P, R. E SCHUNK, D. H. **Motivation in education - theory, research and applications**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

PINTRICH, P. R. e De GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 1990. 82, 33-40.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: 4.ed. Martins Fontes, 1991.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, 1991. 26, 207-231.

VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., BLAIS, M.R., BRIÈRE, N.M., SENÉCAL, C. e VALLIÈRES, E. F. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. **Educational and**

Psychological Measurement, 1992. 52, 1003-1017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4ª Ed. São Paulo, Enio Matheus Guazzelli, 1996.