

SVE

CLASS: 378.155

L812c

TOMBO: 783

UNESP

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS QUE
APRESENTAM ORIENTAÇÃO PARA APRENDER
SIGNIFICATIVAMENTE OU MECANICAMENTE



João Loch

Marília
1996

1410000783



378.155
L812c

783TESE



UNESP

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

BANCA EXAMINADORA

**CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS QUE
APRESENTAM ORIENTAÇÃO PARA APRENDER
SIGNIFICATIVAMENTE OU MECANICAMENTE**

(Orientador)

Dissertação apresentada à
Faculdade de Filosofia e
Ciências da Unesp, Campus de
Marília, como requisito parcial
para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Prof. Dr. José Sterza Justo

João Loch

Marília
1996



DEDICATÓRIA

BANCA EXAMINADORA

Ao Professor Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto,
por ter acreditado na possibilidade de se realizar esta pesquisa,
acompanhando-me e orientando-me com empenho extraordinário.
A Nilva, minha esposa, por ter sabido renunciar a
momentos preciosos de minha companhia, em favor das minhas
preocupações com esta pesquisa.

Aos alunos que prontamente colaboraram,
respondendo ao questionário e fornecendo elementos para que eu
pudesse repensar a própria prática docente.

Prof.^a Dra. Inês Amosso Dolci

Prof. Dr. José Sterza Justo

DEDICATÓRIA

Ao Professor Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto, por ter acreditado na possibilidade de se realizar esta pesquisa, acompanhando-me e orientando-me com empenho extraordinário.

A Nilva, minha esposa, por ter sabido renunciar a momentos preciosos de minha companhia, em favor das minhas preocupações com esta pesquisa.

Aos alunos que prontamente colaboraram, respondendo ao questionário e fornecendo elementos para que eu pudesse repensar a própria prática docente.

Minha gratidão também à coordenação da pós-graduação da Unesp, Campus de Marília; às secretárias da pós-graduação, pelo atendimento e informações imprescindíveis; aos professores que ofereceram disciplinas para que eu pudesse cumprir os créditos exigidos; e à CNPq, pelo apoio financeiro.

RESUMO

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas, além das citadas na dedicatória, e órgãos, colaboraram na realização deste trabalho de modo especial. Destaco as professoras Gisele Vieira de Mello e Patrícia Silveira Malheiros, que se dispuseram a me ajudar no julgamento dos alunos quanto à disposição para a aprendizagem.

Um agradecimento especial aos professores: Inês Amosso Dolci e José Sterza Justo pelas valiosas sugestões que me apresentaram.

À professora Sônia Casagrande e o amigo José Carlos Fernandes meus agradecimentos por terem colaborado na tradução do resumo para o inglês e na revisão gramatical desta monografia.

Minha gratidão também à coordenação da pós-graduação da Unesp, Campus de Marília; às secretárias da pós-graduação, pelo atendimento e informações imprescindíveis; aos professores que ofereceram disciplinas para que eu pudesse cumprir os créditos exigidos; e à CNPq, pelo apoio financeiro.

Os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem, indicaram ter um maior envolvimento com as

atividades relacionadas ao estudo que os alunos com orientação mecânica, em vários aspectos. Demonstraram maior maturidade e senso de responsabilidade pela construção do próprio saber.

Também ficou claro que o professor tem uma importância muito grande no desenvolvimento do aluno com o material de estudo-aprendizagem. As estratégias de ensino, os objetivos da matéria, assim como a empatia, ou antipatia, do aluno para com o professor e o modo de cobrar o material ensinado são fatores que

RESUMO

A postura assumida pelo aluno diante do material de estudo-aprendizagem, significativa ou mecânica, depende de vários fatores: capacidades cognitivas, aprendizagem anterior, interesse em aprender, tipo de relacionamento com o professor e estilo de avaliações, entre outros.

Cerca de 60 alunos do 2º. ano do curso de psicologia, de uma universidade privada do Estado de São Paulo, responderam a um questionário que possibilitou classificá-los como tendo uma orientação significativa ou mecânica para o estudo-aprendizagem, e perceber a que o aluno atribui o seu sucesso ou fracasso no desempenho da vida de estudos.

Após classificar os alunos como apresentando uma orientação significativa ou mecânica, para o estudo-aprendizagem, de acordo, sobretudo, com a proposta de D. P. Ausubel, foi feito o levantamento das características de um e outro grupo, comparando-os entre si.

Na classe analisada, o número de alunos com uma orientação ou outra, para o estudo-aprendizagem, praticamente se equiparou - 31 alunos foram considerados como apresentando uma orientação significativa e, 29 alunos como apresentando uma orientação mecânica. A média das notas, em um semestre, também não apresentou muita diferença de um grupo para outro - 8,01 para os alunos com orientação significativa e, 7,16 para os alunos com orientação mecânica, o que pode levantar alguns questionamentos sobre o tipo de aprendizagem que está sendo privilegiada pelos professores, ao cobrar dos alunos o material estudado.

Os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem, indicaram ter um maior envolvimento com as

atividades relacionadas ao estudo que os alunos com orientação mecânica, em vários aspectos. Demonstraram maior maturidade e senso de responsabilidade pela construção do próprio saber.

Também ficou claro que o professor tem uma importância muito grande no grau de envolvimento do aluno com o material de estudo-aprendizagem. As estratégias de ensino, os objetivos da matéria, assim como a empatia, ou antipatia, do aluno para com o professor e o modo de cobrar o material ensinado, são fatores que podem determinar o grau de envolvimento do aluno com o material de estudo-aprendizagem e ter uma influência muito grande sobre o tipo de estratégia utilizada para estudar-aprender.

relationship with the teacher and kind of valuation

Sixty students of second year on a psychology course, from a private university in São Paulo State, asked a questionnaire and we could classify them as having a meaningful or rote orientation for study-learning. We also noticed the reason why the student attributes his success or failure on the performance of studies.

After classifying the students as having meaningful or rote orientation for study-learning, and above all according to D. P. Ausubel theory, we had the features of one and other group, comparing them.

In the class above, there were 31 students with meaningful orientation and 29 with rote orientation. The result was alike. In one semester, the average of marks were not very different between one and other group - 8,01 for students with meaningful orientation and 7,16 for students with rote orientation. This result makes us think about the kind of learning that is given by the teachers, whenever they value the studying material of the students.

The students with meaningful orientation for study-learning, had a greater involvement with activities related to study than the students with rote orientation, in several aspects. They demonstrated greater maturity and responsibility in building their own knowledge.

The teacher has a very great importance on the involvement of the student with the material of the student with the

material of study-learning. The methods of teaching, the objectives of subject, the fact of the student like or not the teacher and the way of valuating the taught material, all these factors may determine the involvement of the student with the material of study-learning and may also have a very great influence on the kind of method used for studying and learning.

Abstract

The posture of the student in relation to the material of study learning, meaningful or rote, depends on several factors: knowledge abilities, previous learning, interest in learning, kind of relationship with the teacher and kind of valuation.

Sixty students of second year on a psychology course, from a private university in São Paulo State, asked a questionnaire and we could classify them as having a meaningful or rote orientation for study-learning. We also noticed the reason why the student attributes his success or failure on the performance of studies.

After classifying the students as having meaningful or rote orientation for study-learning, and above all according to D. P. Ausubel theory, we had the features of one and other group, comparing them.

In the class above, there were 31 students with meaningful orientation and 29 with rote orientation. The result was alike. In one semester, the average of marks were not very different between one and other group - 8,01 for students with meaningful orientation and 7,16 for students with rote orientation. This result makes us think about the kind of learning that is given by the teachers, whenever they value the studying material of the students.

The students with meaningful orientation for study-learning, had a greater involvement with activities related to study then the students with rote orientation, in several aspects. They demonstrated greater maturity and responsibility in building their own knowledge.

The teacher has a very great importance on the involvement of the student with the material of the student with the

material of study-learning. The methods of teaching, the objectives of subject, the fact of the student like or not the teacher and the way of valuating the taught material, all these factors may determine the involvement of the student with the material of study-learning and may also have a very great influence on the kind of method used for studying and learning.

Índice

Capítulo	Página
Cap. 1. Introdução	
1.1 Considerações iniciais.....	15
1.2 Definição de termos e expressões	17
Cap. 2. Estudo-aprendizagem.....	20
2.1 Algumas considerações	20
2.1.1. Aprendizagem significativa.....	21
2.1.2. Aprendizagem mecânica	22
2.1.3. Conhecimento prévio.....	23
2.1.4. Estrutura cognitiva.....	24
2.1.5. Ato de conhecer.....	24
2.2 Fatores que interferem no processo estudo-aprendizagem.....	25
2.3 Atribuição de causalidade	44
Cap. 3. Metodologia.....	53
Cap. 4. Apresentação e discussão dos resultados.....	55
4.1 Classificação dos alunos quanto à orientação para o estudo-aprendizagem.....	55
4.2. Dados relativos aos alunos com orientação significativa ou mecânica para	

Índice

Capítulo	Página
Cap. 1. Introdução	
1.1. Considerações iniciais.....	15
1.2. Definição de termos e expressões.....	17
Cap. 2. Estudo-aprendizagem.....	20
2.1. Algumas considerações.....	20
2.1.1. Aprendizagem significativa.....	21
2.1.2. Aprendizagem mecânica.....	22
2.1.3. Conhecimento prévio.....	23
2.1.4. Estrutura cognitiva.....	24
2.1.5. Ato de conhecer.....	24
2.2. Fatores que interferem no processo estudo-aprendizagem.....	25
2.3. Atribuição de causalidade.....	44
Cap. 3. Metodologia.....	53
Cap. 4. Apresentação e discussão dos resultados.....	55
4.1. Classificação dos alunos quanto à orientação para o estudo-aprendizagem.....	55
4.2. Dados relativos aos alunos com orientação significativa ou mecânica para	

o estudo-aprendizagem.....	61
4.2.1. Desempenho traduzido em notas.....	61
4.2.2. Satisfação com relação ao desempenho.....	63
4.2.3. Experiência anterior à faculdade.....	68
4.2.3.1. Estimativa da experiência anterior.....	68
4.2.3.2. Experiência anterior em termos de 2º. grau.....	72
4.2.4. Objetivos referentes ao curso.....	74
4.2.5. Atribuição de desempenho.....	76
4.2.5.1. Capacidade como causa de atribuição do desempenho.....	79
4.2.5.2. Comunicação e expressão como causa de atribuição do desempenho.....	81
4.2.5.3. Entendimento da matéria como causa de atribuição do desempenho.....	84
4.2.5.4. Esforço e dedicação como causa de atribuição do desempenho.....	87
4.2.5.5. Interesse pela matéria como causa de atribuição do desempenho.....	90
4.2.5.6. Participação nas aulas como causa de atribuição do desempenho.....	96
4.2.5.7. O professor como causa de atribuição do desempenho.....	100
4.2.5.8. Avaliações como causa de atribuição do desempenho.....	105
4.2.5.9. Tensão emocional como causa de atribuição do desempenho.....	108
4.2.5.10. Sorte como causa de atribuição	

do desempenho.....	110
4.2.5.11. Tempo disponível para estudar como causa de atribuição do desempenho.....	111
Cap. 5. Considerações finais.....	114
Bibliografia.....	121
Anexos.....	129

Tabela:	Pag
1. N.º de alunos com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem.....	56
2. N.º de alunos com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem (considerando as discordâncias entre os juizes).....	57
3. Grau de satisfação com relação ao desempenho.....	65
4. Formação anterior ao ingresso na Universidade.....	70
5. Escola onde cursou o 2º. Grau.....	73
6. Curso feito no 2º. Grau.....	73
7. Capacidade como causa de atribuição do desempenho.....	80
8. Comunicação e expressão como causa de atribuição do desempenho.....	82
9. Entendimento da disciplina como causa de atribuição do desempenho.....	84
10. Esforço e dedicação como causa de atribuição do desempenho.....	87
11. Interesse pela matéria como causa de atribuição do desempenho.....	91
12. Participação nas aulas como causa de atribuição do desempenho.....	96

13. Professor como causa de atribuição do desempenho.....	101
14. Avaliação como causa de atribuição do desempenho.....	105
15. Tensão emocional como causa de atribuição do desempenho.....	108
16. Tempo disponível para atribuição do desempenho.....	111

Lista de tabelas

Tabela:	Pág.
1. N.º de alunos com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem.....	56
2. N.º de alunos com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem (considerando as discordâncias entre os juízes).....	57
3. Grau de satisfação com relação ao desempenho.....	65
4. Formação anterior ao ingresso na Universidade.....	70
5. Escola onde cursou o 2º. Grau.....	73
6. Curso feito no 2º. Grau.....	73
7. Capacidade como causa de atribuição do desempenho.....	80
8. Comunicação e expressão como causa de atribuição do desempenho.....	82
9. Entendimento da disciplina como causa de atribuição do desempenho.....	84
10. Esforço e dedicação como causa de atribuição do desempenho.....	87
11. Interesse pela matéria como causa de atribuição do desempenho.....	91
12. Participação nas aulas como causa de atribuição do desempenho.....	96

13. Professor como causa de atribuição do desempenho.....	101
14. Avaliação como causa de atribuição do desempenho.....	105
15. Tensão emocional como causa de atribuição do desempenho.....	108
16. Tempo disponível para estudar como causa de atribuição do desempenho.....	111

Cap. 1

INTRODUÇÃO

1.1. Considerações iniciais

Frente à constatação de diferentes estratégias de estudo-aprendizagem, tem-se desenvolvido pesquisas com a finalidade de identificar as características dessas estratégias e as consequências de cada abordagem específica no desempenho apresentado pelos alunos (Adams, Carnine & Gersten, 1982; Biggs, 1978, 1984; Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979).

As estratégias de estudo-aprendizagem são classificadas como significativas ou mecânicas, pela relação que possibilitam do novo material de conhecimento com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva. Conforme o envolvimento do aluno com o material de estudo-aprendizagem, consequência de uma série de fatores, este apresenta uma orientação significativa ou mecânica para o estudo-aprendizagem, interferindo na qualidade do aprendizado (Ausubel et al., 1980, trad.; Brandão, 1979; Biggs & Rihn, 1984; Pontes Neto, 1991, 1996).

Conhecer as diferentes estratégias de estudo-aprendizagem utilizadas pelos alunos, pode facilitar ao professor a



organização do seu material de ensino e também a orientação para que o aluno se envolva de modo a tirar um maior proveito da sua dedicação ao estudo, assim como planejar as avaliações* de modo a incentivar o aluno ao uso de estratégias que correspondam aos objetivos educacionais (Ausubel et al., 1980, trad.; Biggs, 1989; Molina, 1985; Faria, W, 1989).

Cap. 1

INTRODUÇÃO

1.1. Considerações iniciais

Frente à constatação de diferentes estratégias de estudo-aprendizagem, tem-se desenvolvido pesquisas com a finalidade de identificar as características dessas estratégias e as conseqüências de cada abordagem específica no desempenho apresentado pelos alunos (Adams, Carnine & Gersten, 1982; Biggs, 1978, 1984; Entwistle, Hanley & Hounsel, 1979).

As estratégias de estudo-aprendizagem são classificadas como significativas ou mecânicas, pela relação que possibilitam do novo material de conhecimento com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva. Conforme o envolvimento do aluno com o material de estudo-aprendizagem, conseqüência de uma série de fatores, este apresenta uma orientação significativa ou mecânica para o estudo-aprendizagem, interferindo na qualidade do aprendizado (Ausubel et al., 1980, trad.; Brandão, 1979, Biggs & Rihn, 1984; Pontes Neto, 1991, 1996).

* O termo "avaliação" refere-se ao conhecimento das diferentes estratégias de estudo-aprendizagem utilizadas pelos alunos, pode facilitar ao professor a



organização do seu material de ensino e também a orientação para que o aluno se envolva de modo a tirar um maior proveito da sua dedicação ao estudo, assim como planejar as avaliações* de modo a incentivar o aluno ao uso de estratégias que correspondam aos objetivos educacionais (Ausubel et al., 1980, trad.; Biggs, 1989; Molina, 1985; Faria, W, 1989).

Mas, mais importante que conhecer se o aluno possui ou não estratégias específicas, é conhecer sua orientação diante da aprendizagem, que pode ser significativa ou mecânica. Em outras palavras: os alunos têm uma postura diante da aprendizagem, que pode ser a de compreender, relacionar e dar sentido para o conteúdo a ser aprendido, ou a de introjetar sem compreender e reproduzir literalmente o que procuram aprender. Identificar esta postura, bem como verificar algumas características que estão associadas a uma orientação significativa ou mecânica, é o objetivo básico deste estudo. Procura-se, então, classificar os sujeitos em questão, em alunos com orientação para a aprendizagem significativa ou em alunos com orientação para a aprendizagem mecânica.

De posse dessa classificação, o estudo objetivou verificar se havia diferenças entre alunos, com uma ou outra orientação para o estudo-aprendizagem, em relação aos seguintes aspectos:

- rendimento acadêmico, nota, ou pontos obtidos durante provas bimestrais, bem como o grau de satisfação relacionado ao desempenho que gerou esse rendimento;

- percepção da experiência escolar anterior à faculdade, com ênfase no segundo grau;

* O termo “avaliação”, neste trabalho, é usado no sentido de verificação da aprendizagem, através da realização de alguma tarefa.



- objetivos referentes ao curso atualmente freqüentado;
- atribuição de causalidade ao desempenho referido.

Após classificar os alunos como tendo uma orientação significativa ou mecânica para o estudo-aprendizagem, comparou-se o desempenho dos alunos de uma e outra orientação. Identificado o desempenho, buscou-se as causas atribucionais dos alunos, ao sucesso e ao fracasso, tentando discernir se as causas atribucionais dos alunos com orientação significativa, para o estudo-aprendizagem, diferem das causas atribucionais dos alunos com orientação mecânica.

Atribuição de causalidade: imputar causas ao sucesso ou fracasso. Justifica-se esse levantamento das características associadas à orientação significativa ou mecânica para o estudo-aprendizagem, quando se tem interesse em conhecer os fatores que podem interferir no grau de aproveitamento que o aluno tem de seus estudos. Quanto mais conhecimento os educadores tiverem desses dados, mais poderão aperfeiçoar a dinâmica da transmissão do conhecimento e orientar os alunos para que possam superar as dificuldades para um melhor desempenho e realização na vida de estudos (Ausubel et al., 1980, trad., Telford, 1968). Assim, serão formados melhores profissionais e pessoas que poderão desenvolver muito mais suas potencialidades cognitivas.

1.2. Definição de termos e expressões

Para maior clareza do conteúdo deste trabalho, a seguir aparecem definições básicas de termos e expressões utilizados no mesmo.



Satisfação em relação ao desempenho: sentimento de caráter positivo ou negativo referente àquilo que fez, em termos de estudo-aprendizagem, para obter os pontos atingidos, expresso por escrito em resposta a um dos itens do questionário.

Objetivos para com o curso: fatores que levaram o aluno a escolher o curso de Psicologia, bem como metas a serem atingidas com a consecução do mesmo.

Atribuição de causalidade: imputar causas ao sucesso ou fracasso relacionado ao desempenho obtido. Atribuir causalidade significou, para o aluno, relatar as causas percebidas em relação à sua realização na prova bimestral a que se submeteu.

Aprendizagem: do ponto de vista cognitivo, significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Refere-se à aquisição de material ideativo na estrutura cognitiva do indivíduo. Uma aquisição ideativa se situará entre a aprendizagem mecânica e significativa, sendo que estes dois tipos de aprendizagem não podem ser dicotomizados. Uma mesma tarefa de aprendizagem poderá recorrer em passagens diferentes tanto à aprendizagem mecânica como à significativa.

“Por exemplo, uma tarefa que envolva a memorização de nomes ao mesmo tempo em que requeira também que se compreenda as relações entre várias idéias. Neste caso, a memorização está mais próxima da aprendizagem mecânica, ao passo que a compreensão estará mais próxima do pólo da



aprendizagem significativa” (Faria, 1989. p. 8).

Orientação para a aprendizagem: uma tendência para procurar aprender de modo significativo ou mecânico. Essa orientação para um tipo ou outro de aprendizagem envolve várias estratégias de estudo-aprendizagem e a disposição (set) para aprender significativamente ou mecanicamente, bem como a percepção da busca de determinados fins nas atividades de estudo-aprendizagem. Na presente pesquisa, a caracterização da orientação como significativa ou mecânica foi realizada através de respostas dos sujeitos a um questionário (ver anexo 1, p.129), respostas estas que foram avaliadas com o auxílio de juizes. Como não se pode caracterizar uma aprendizagem como puramente significativa ou mecânica, a orientação para essas aprendizagens também não têm um caráter excludente, só fazendo sentido considerar a própria aprendizagem como sendo mais significativa ou mais mecânica. Uma orientação será sempre mais significativa do que mecânica ou mais mecânica do que significativa. Para simplificar a linguagem, apenas, é que neste trabalho são usadas as expressões ‘orientação significativa’ e ‘orientação mecânica’.

2.1. Algumas considerações

Para facilitar a compreensão do complexo ensino x estudo-aprendizagem, de início torna-se necessária a consideração de algumas noções:

2.1.1. Aprendizagem significativa:

Cap. 2

ESTUDO-APRENDIZAGEM

As idéias relevantes (idéias âncoras, ou subsunçores) podem ser utilizadas para a aprendizagem de novos conhecimentos. A capacidade de aprender e transmitir conhecimentos, é uma das características próprias do homem que, graças à sua capacidade de simbolização, pode transmitir cultura de uma geração para outra (Montagu, 1977).

Segundo Aranha e Martins (1992, 1993) as exigências de um saber sistematizado vão se tornando maiores, à medida que as sociedades vão ficando mais complexas. Este saber acumulado e transmitido de modo sistematizado é que as autoras chamam de conhecimento científico, ensinado e aprendido mediante os interesses sociais.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, além das idéias relevantes na estrutura cognitiva, é indispensável que o indivíduo tenha uma predisposição positiva para efetuar o relacionamento entre as novas idéias e as idéias relevantes disponíveis. O aluno precisa querer relacionar o novo material às idéias subsunçoras.

2.1. Algumas considerações

Para facilitar a compreensão do complexo ensino x estudo-aprendizagem, de início torna-se necessária a consideração de algumas noções:

Não havendo esta disposição, possivelmente a aprendizagem será mecânica. Além disso, o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, i.é, o aprendiz deve ter na



estrutura cogn... **2.1.1. Aprendizagem significativa:** o novo material
possa ser relacionado (Ausubel et ali, 1980. p. 525)

Aprendizagem significativa refere-se à incorporação de novos significados à estrutura do conhecimento do sujeito pelo relacionamento e interação do material a ser aprendido, de modo não arbitrário e substantivo, com idéias ou significados já estabelecidos, ou seja, com o conhecimento adquirido anteriormente. A aprendizagem é significativa se as idéias expressas simbolicamente forem relacionadas às informações relevantes, previamente adquiridas. Se o aprendiz não tiver estas informações para poder relacionar o novo conhecimento, a aprendizagem será mecânica.

As idéias relevantes (idéias âncoras, ou subsunçores) podem ser uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição, situando-se, geralmente, em uma área de assunto ou de uma mesma disciplina. Os conceitos mais amplos e inclusivos, dos quais decorrem os menos inclusivos ou subordinados, são fundamentais para a aprendizagem destes últimos. Ex.: conceito de força e força nuclear; conceito de umidade relativa do ar e conceito de chuva. As idéias relevantes estabelecidas na estrutura mental precisam ser aprendidas com clareza, para que o aluno não confunda conceitos próximos dentro de uma mesma área.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, além das idéias relevantes na estrutura cognitiva, é indispensável que o indivíduo tenha uma predisposição positiva para efetuar o relacionamento entre as novas idéias e as idéias relevantes disponíveis. O aluno precisa querer relacionar o novo material às idéias subsunçoras, ao conhecimento já existente na estrutura cognitiva, mesmo que não seja possível um relacionamento completo. Nisto também é importante a colaboração do professor.

Não havendo esta disposição, possivelmente a aprendizagem será mecânica. Além disso, o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, i.é, o aprendiz deve ter na



estrutura cognitiva as idéias relevantes para que o novo material possa ser relacionado (Ausubel et ali, 1980. p. 525)

“A experiência cognitiva, segundo Ausubel, caracteriza-se por um processo de integração no qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material, funcionando como ancoradouro, abrangendo e integrando o novo material e, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem” (Moreira, 1982. p. 89).

2.1.3. Conhecimento prévio

2.1.2. Aprendizagem mecânica:

Aprendizagem mecânica refere-se à aprendizagem que ocorre com pouca ou nenhuma relação do novo material de estudo com as idéias previamente adquiridas. Na aprendizagem mecânica o material de estudo-aprendizagem é relacionado à estrutura cognitiva de modo arbitrário, literal, não resultando em novos significados. Acontece com as tarefas de aprendizagem que não são potencialmente significativas. Por ser uma aprendizagem desprovida de significado, tende a ter uma duração curta na memória, a não ser que num segundo momento venha a se tornar significativa.

Razões que podem provocar uma aprendizagem mecânica: falta de idéias relevantes, disponíveis, que sirvam de subsunçores para a ancoragem do material novo a ser aprendido; o material a ser aprendido pode não ser potencialmente significativo para o aprendiz; não haver disposição para aprender significativamente (Ausubel, apud. Faria, 1989. p. 11).



Os indivíduos com tendência a ser generalizadores, ao reconstituírem um fato, dão uma exposição mais pormenorizada, citando a seqüência do assunto com detalhes, tendo uma tendência para a aprendizagem significativa, ao passo que indivíduos com tendência a ser particularizadores tendem a fazer uma narração muito sucinta dos principais pontos em questão, tendo uma tendência para a aprendizagem mecânica (Ausubel et al., 1980, trad.).

A aprendizagem mecânica e significativa não são categorias absolutas de aprendizagem e sim fazem parte de um continuum.

A estrutura cognitiva é o processo e o produto organizado resultante dos processos cognitivos, que são os processos mediante os quais se adquire o conhecimento.

2.1.3. Conhecimento prévio

O conhecimento prévio é o que determina a possibilidade de novos conhecimentos. Quanto mais o indivíduo souber, mais fácil se torna relacionar o novo conhecimento. Quando não existe este conhecimento prévio a aprendizagem mecânica é a única possível.

“Aquilo que o aprendiz já sabe é o fator isolado que mais influencia a aprendizagem subsequente. A presença de proposições, conceitos claros, estáveis e diferenciados (subsunçores), na estrutura cognitiva de quem aprende, se constitui em condição indispensável para a aprendizagem significativa”. (Ausubel, apud. Moreira, 1985. p. 90).



2.1.4. Estrutura cognitiva

É o conteúdo total e organizador das idéias de um indivíduo; ou, no contexto da aprendizagem de uma matéria de ensino, o conteúdo e organização de suas idéias em uma área particular de conhecimento (Ausubel et al., 1980). A estrutura cognitiva é a estrutura hierárquica de conceitos, que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. O principal fator que influencia a aprendizagem subsequente é a estrutura cognitiva preexistente (Moreira, 1982, 1985).

A estrutura cognitiva é o processo e o produto organizado resultante dos processos cognitivos, que são os processos mediante os quais se adquire e utiliza o conhecimento.

Para Ausubel, o armazenamento de informações no cérebro é altamente organizado, com articulações formadas entre vários elementos mais antigos e mais recentes conduzindo a uma hierarquia conceitual, na qual elementos menos importantes de conhecimentos são ligados (incorporados) a conceitos maiores, mais gerais e mais inclusivos. Assim, a estrutura cognitiva apresenta um arcabouço de conceitos hierarquicamente organizados, que são as representações da experiência sensorial da pessoa (Ausubel, apud Novak, 1981. p. 9-10). Compreende a aquisição, armazenamento e organização de idéias no cérebro do indivíduo (Faria, 1989).

2.2. Fatores que interferem no processo estudo-aprendizagem

2.1.5. Ato de conhecer

Todo ato de estudo visa aumentar o conhecimento, sendo que conhecer pode ter significados diferentes, conforme o envolvimento e os objetivos do sujeito cognoscente.



Conhecer, conforme Marton e Säljö (1984) pode significar:

1. saber alguma coisa de um modo vago;
2. decorar o material de estudo;
3. adquirir vários fatos e habilidades para serem retidos e usados quando necessário;
4. descobrir o que alguma coisa realmente significa;
5. usar o que é conhecido para construir uma filosofia de vida pessoal.

Diante disso, pode-se esperar que o modo de uma pessoa conhecer seja conseqüente com a postura assumida frente ao material de estudo-aprendizagem. Certamente quem tem um interesse maior em relacionar o conhecimento com a vida e com os seus valores, terá um envolvimento diferente, em comparação com aquele que se satisfaz em ter uma noção vaga de determinado assunto.

As características que diferenciam a aprendizagem mais significativa da aprendizagem mais mecânica serão percebidas ao longo deste trabalho, à medida que forem apresentadas as pesquisas de alguns autores e discutidos os dados coletados.

2.2. Fatores que interferem no processo estudo-aprendizagem

Vários fatores podem influenciar no modo de o aluno estudar-aprender, tais como: capacidade cognitiva, aprendizagem prévia, motivação, estratégias de estudo, material de estudo-aprendizagem e estratégias de ensino, professor e avaliação. Todos



estes fatores são importantes, tendo um peso maior ou menor, conforme a situação. Na sequência serão explanados sobre alguns desses fatores que interferem na dinâmica do estudo-aprendizagem, com a finalidade de permitir o contato com alguns pesquisadores que tratam desta questão.

Ausubel e pesquisadores associados classificam os fatores que influenciam na aprendizagem em dois grupos de categorias:

a) categoria intrapessoal, relativa aos fatores internos ao aluno - abrange os aspectos cognitivos e afetivos sociais;

b) categoria situacional, relativa às variáveis externas ao aluno (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980, trad.).

A maneira desses dois aspectos se conjugarem, na vida particular de cada um, vai possibilitar um envolvimento com o material de estudo-aprendizagem de um modo significativo ou mecânico.

Biggs (1978) considera como sendo importantes os fatores pessoais e institucionais, no processo de estudo-aprendizagem. A responsabilidade pelo aproveitamento do estudo, para Biggs, também não é só do aluno, apesar de ser um fator determinante. Os fatores pessoais são, entre outros, os seguintes: estilo cognitivo, personalidade do aluno e o conhecimento anterior. Como fatores institucionais, são considerados: área de estudo, método de ensino, procedimentos e modos de avaliação e a estrutura do curso.

Biggs (1984) também busca na motivação o determinante da estratégia de estudo-aprendizagem.

Estudantes que estejam intrinsecamente motivados têm uma maior propensão para o uso de estratégias significativas de estudo-aprendizagem, ao contrário de alunos que não tenham esta



motivação intrínseca que, quase que "naturalmente", são propensos ao uso de estratégias mecânicas de estudo-aprendizagem.

Conforme as características pessoais, o aluno pode fazer uma opção por estratégias mecânicas ou significativas de estudo-aprendizagem, justamente por ter mais facilidade de obter melhores resultados conforme a estratégia utilizada. Biggs considera que estudantes altamente pragmáticos podem ter bons resultados com uma estratégia mecânica (reprodutiva). Estes alunos se esforçam para reproduzir o material estudado, sem uma preocupação maior em relacionar o conhecimento de modo significativo.

Apesar de o aluno ficar habituado ao uso de uma estratégia de estudo-aprendizagem, normalmente uma estratégia que ajude a diminuir a ansiedade é bem aceita pelo estudante com medo de fracassar (Biggs, 1978).

Para Biggs (1979), os alunos acostumados a estudar de modo quantitativo guardam muito mais elementos quando estudam desse modo do que quando são orientados para estudar qualitativamente. Concentram-se nos fatos, quando são instruídos para estudar assim, conseguindo guardar mais detalhes durante mais tempo, em detrimento da qualidade. Ou seja, alunos habituados a estudar de modo mecânico, têm muito mais facilidade, quando lhe são cobrados aprendizados mecânicos, que os alunos treinados a um estudo significativo. Os alunos orientados para estudar de modo qualitativo conseguem relacionar melhor os fatos na estrutura do texto que de modo isolado.

Para Biggs, estudantes altamente pragmáticos podem ter bons resultados com uma estratégia mais mecânica (reprodutiva), de estudo-aprendizagem. Estes alunos se esforçam para reproduzir o material estudado, sem uma preocupação maior em relacionar o conhecimento de modo mais significativo.



Biggs considera três tipos de abordagem do aluno ao material de estudo-aprendizagem, de acordo com suas características:

significativa. Conseguem se orientar de modo muito mais proveitoso que os alunos com dificuldades que, por isso mesmo, necessitam de uma atenção maior dos professores.

"Reprodução: o aluno vê o estudo como um meio para atingir um fim; tem medo de não conseguir se sair bem, estudando de um modo ansioso; faz uso de uma simples estratégia de estudo, reproduzindo nada mais do que o que é ensinado e que supõe ser importante.

Internalização: o aluno vê a faculdade como um lugar de crescimento pessoal; tem motivação interna; usa estratégias significativas de estudo.

Organização: correlação entre motivação acadêmica e motivação pessoal. Procura a excelência no estudo; é calmo; tem baixa ansiedade; alta organização (Biggs 1978. p. 275) ".

Segundo Biggs (1979), para estudar significativamente os alunos precisam ser instruídos para isso e perceberem o valor naquilo que estão estudando. Como não existe uma única estratégia nem um único motivo, o aluno pode usar diferentes estratégias, em consequência dos motivos que o levam a estudar e do modo como lhe são "cobrados" estes estudos.

Os alunos com maiores dificuldades necessitam mais de auxílio e orientação que os alunos que se saem bem, para que se envolvam mais e possam ter um melhor desempenho.



aprendizagem. Alunos brilhantes, de certa forma, já são acostumados a estudar usando estratégias que possibilitam ter uma aprendizagem significativa. Conseguem se orientar de modo muito mais proveitoso que os alunos com dificuldades que, por isso mesmo, necessitam de uma atenção maior dos professores.

Marton e Säljö (1976) afirmam que a estratégia utilizada para o estudo-aprendizagem é tão importante quanto o conteúdo estudado. A lembrança do material estudado é muito mais prolongada quando se usa estratégias significativas, fazendo com que o aluno tenha mais gosto pelo estudo, em comparação com o aluno que usa estratégias mecânicas de estudo-aprendizagem, apesar de o rendimento do aluno, assim como seu entendimento, dependerem de vários fatores, tais como: conceito que o aluno tem de estudo, estilo de pensamento adquirido, valores, ambição e conduta pessoal.

As experiências acumuladas pelo aluno também são fatores sedimentadores das estratégias usadas para o estudo-aprendizagem. O medo de ser reprovado faz com que o aluno procure decorar a matéria dada em aula para se garantir na nota. A ansiedade coexiste com a perda da confiança em si, em razão de fracassos anteriores (Ausubel et al., 1980, trad.). Alguns alunos, quando esperam se sair bem em uma matéria e vão mal, ficam desanimados, demorando um pouco para se refazerem. A decepção pode desestimular ainda mais o envolvimento com o processo de estudo-aprendizagem.

Muitos alunos ficam na dependência do que lhes é pedido ou determinado pelo professor, sem saber o que fazer com um texto, se não lhes forem solicitadas respostas literais sobre o mesmo. Dessa forma: **"(...) seu trabalho está voltado para a ingenuidade em face do texto e, portanto, não redundando em criticidade alguma"** (Pontes Neto, 1989, p. 31).

Um outro fator importantíssimo na determinação do modo de o aluno se envolver com o processo de estudo-



aprendizagem, é o professor. O modo de o professor planejar a aula, de criar condições para que a aprendizagem ocorra e de interagir com a sala de aula, pode facilitar ou dificultar o modo de o aluno estudar. Além de transmitir o conteúdo da disciplina, é importante que o professor oriente o aluno sobre como estudar e crie oportunidades para o aluno perceber a diferença entre uma aprendizagem significativa e mecânica, para que o mesmo tenha satisfação em aprender de modo significativo (Thomas & Bain, 1982; Molina, 1985; Leite, 1988; Gage & Berliner, 1985, Novak, 1981).

Quando o aluno não possui disposição para a aprendizagem significativa, conforme acentuado por Ausubel et al. (1980, trad.), cabe ao professor concentrar-se no controle de sua atenção, desenvolvendo o ensino do modo mais eficaz possível.

Pontes Neto (1989, p.31) também destaca a importância do professor, chamando a atenção não só para o estilo ou modo de ensinar, mas também para a importância do texto utilizado que precisa ser selecionado com muita atenção, dentro dos objetivos do ensino.

"(...) aquilo que o professor faz quando ensina ou quando procura ensinar, bem como o texto didático que utiliza, são fatores importantes relacionados ao ato de estudar".

Conforme os objetivos que se tem ao adotar um livro, o professor deve estar atento para as deficiências do mesmo e preparar o aluno para não se perder nestas deficiências. Se o livro didático deixa muito a desejar, o professor precisa ir além do livro, o que nem sempre ocorre (Molina, 1985). Molina resume, de forma estereotipada, a seqüência de ações que acontecem no processo de ensino:



a) O professor dá aula (explica o assunto oralmente) enquanto o aluno ouve (presta atenção).

b) O professor ordena que o aluno estude o assunto no livro didático.

O segundo item, muitas vezes, é simplesmente omitido, ou quando se ordena que estude o tema em algum livro não se orienta sobre como estudar, para não se perder nos aspectos secundários do texto indicado. Parte-se do pressuposto de que, uma vez alfabetizado, o aluno torna-se competente no entendimento da leitura e, conseqüentemente, capacitado para o estudo.

Molina (1985), também acentua a importância afetiva na relação professor-aluno, como influenciando no modo de o aluno se envolver com as tarefas de estudo-aprendizagem.

Zajdznajder (1980, p. 38-42), considerando a grande importância do professor para o desempenho do aluno, enumera alguns fatores:

1. "os conhecimentos do professor;
2. a capacidade de comunicação do professor;
3. a capacidade do professor para ensinar;
4. a disposição do professor para ensinar;
5. as condições materiais da atividade de ensino;
6. a disposição do aluno para aprender;



7. os conhecimentos anteriores do aluno".

Nas considerações que faz sobre o ensino superior, Zajdznajder (1980), destaca o papel do professor, a visão de educação da própria sociedade, os objetivos concretos das instituições educacionais, e as dificuldades reais de colocação em um emprego, enfrentadas pelos que conseguem concluir um curso superior. Uma pessoa que está fazendo um curso, se não tiver esperanças de trabalhar naquilo para o qual está se preparando, certamente terá diminuída a disposição para aprender. Faltam objetivos para lutar.

Ausubel et al. (1980, trad.) também coloca em destaque a figura do professor no processo de ensino. Considera que o professor precisa ter um papel ativo na orientação do aluno e na transmissão de conhecimentos. Não se pode esperar que o aluno aprenda tudo por descoberta ou que se comporte como um cientista fazendo crítica do saber. Pois o aluno ainda não tem capacidade e visão suficiente para este procedimento. Tanto considera importante o papel do professor, que para ele o método expositivo é importantíssimo na aprendizagem significativa, economizando tempo e esforço desnecessários do aluno, ajudando-o a entrar em contato com dados mais importantes e entendendo-os. Esperar que o aluno aprenda tudo por descoberta é fazer com que ele desperdice muito tempo e, muitas vezes, não aprenda o que é essencial. Para Ausubel a aprendizagem por descoberta só é válida no estágio concreto do desenvolvimento. Nos estágios seguintes a aprendizagem por descoberta provoca uma perda de tempo muito grande (Ausubel, apud. Nelson, 1980).

Para Ausubel, o professor não deve ensinar de qualquer jeito. É importante selecionar conceitos e proposições relevantes com poder de inclusividade e explanação. Também é importante organizar bem o programa de ensino, dando uma seqüência ordenada ao conteúdo a ser apresentado. Ensinar, usando a



diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa facilita a organização do novo conhecimento na estrutura cognitiva do aluno.

O professor pode manipular deliberadamente os atributos relevantes da estrutura cognitiva para facilitar a aprendizagem significativa de duas formas:

1) "substantivamente, utilizando com fins organizacionais e integrativos aqueles conceitos e proposições unificadores de uma dada disciplina que tenham maior poder explicativo, inclusividade, possibilidade de generalização e de relacionamento com o conteúdo do assunto daquela disciplina;

2) programaticamente, empregando princípios programáticos adequados para ordenar a sequência da matéria de estudo, construir sua lógica interna, e preparar ensaios de prática". (Ausubel, 1978. p. 178).

O professor pode incentivar a aprendizagem mecânica, quando não considera respostas substantivamente aceitáveis, do ponto de vista do conteúdo, mas apresentadas de forma pessoal, sem correspondência literal com o modo como foi exposta por ele.

O papel fundamental do professor na facilitação da aprendizagem significativa, conforme Ausubel, inclui quatro tarefas essenciais:



1. "Determinar a estrutura conceitual e proposicional da matéria de ensino. Ou seja, identificar os conceitos e princípios unificadores, inclusivos, com maior poder explanatório e propriedades integradoras, e organiza-los hierarquicamente de modo que, progressivamente, abranjam os menos inclusivos até chegar aos exemplos e dados específicos.

2. Identificar quais os subsunçores (conceitos, proposições e idéias claras, precisas, estáveis) relevantes à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado, que o aluno deveria ter em sua estrutura cognitiva para poder aprender significativamente este conteúdo.

3. Diagnosticar daquilo que o aluno já sabe; determinar, dentre os subsunçores especificamente relevantes (previamente identificados ao 'mapear' e organizar a matéria de ensino), quais os que estão disponíveis na estrutura cognitiva do aluno.

4. Ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a passagem da estrutura conceitual da matéria de ensino para a estrutura cognitiva do aluno de uma maneira significativa. A tarefa do professor aqui é a de auxiliar o aluno a assimilar a estrutura da matéria de ensino e organizar sua própria estrutura cognitiva nessa área de conhecimentos, através da aquisição de significados claros, estáveis e transferíveis. Para isso deve levar em conta não só a estrutura conceitual da matéria de ensino, mas também a estrutura cognitiva do aluno no



início da instrução e tomar providências adequadas (por exemplo, usando organizadores, ou instruções, ou "instruções-remédios) se a mesma não for adequada" (Moreira, 1985, p. 71).

Não basta ensinar. O professor precisa ensinar de modo a atingir... Faria (1989, p. 44-45), reconhecendo a dificuldade de um professor no controle de uma classe, além da preocupação com o conteúdo sugere algumas formas de variação de estímulos para manter a atenção do aluno. Valoriza a forma de apresentação do material, no que se refere à comunicação do professor com os alunos, para evitar a dispersão do aluno. Sugere ao professor:

1) "modificar os ritmos de apresentação verbal das idéias, mas dentro de certos parâmetros: não deve ser muito lento para não entediar, nem rápido demais de forma a dificultar o acompanhamento da exposição pelos alunos;

2) variar razoavelmente a tonalidade de voz emitida;

3) provocar alternância de falantes; diálogos e debates restritos a certos momentos podem ser usados, mas de forma a não desviar a atenção do que é essencial na aula;

4) fazer perguntas periódicas sobre as idéias expostas, quando se percebe um desvio de atenção;

5) movimentar-se fisicamente durante a aula, utilizando gesticulação e expressões fisionômicas que enfatizem as idéias expostas;



6) alternar tipos de veículos de comunicação, como: usar a voz, escrever no quadro negro, projetar slides em curtos intervalos de tempo, mostrar gravuras, etc."

Não basta ensinar. O professor precisa ensinar de modo a atingir o aluno e, selecionar bons textos acessíveis para que o aluno seja motivado a aprender. Tendo um papel ativo diante do aluno, o professor tem uma responsabilidade pelo modo de como o aluno se envolve com o seu estudo. Dependendo de como é trabalhada a questão do ensino, o aluno pode terminar o curso sem noção do motivo dos conteúdos programáticos das disciplinas que foi obrigado a estudar. Não percebendo valor no que lhe é ensinado, o resultado, normalmente é uma aprendizagem mecânica, desinteressante e desestimulante desde o desenvolvimento da própria aula.

Em suma, o professor tem de ser bem preparado, devendo apresentar o conteúdo programático de forma consistente e atraente, dentro das condições de assimilação do aluno. Neste trabalho, os depoimentos de alguns alunos, que serão apresentados mais adiante, comprovaram a grande importância atribuída ao professor para o desempenho nos estudos.

Conforme as características pessoais, o aluno pode fazer uma opção por estratégias mecânicas ou significativas de estudo-aprendizagem, justamente por ter mais facilidade de obter melhores resultados conforme a estratégia utilizada. Isto pode explicar porque alguns alunos que têm orientação mecânica obtiveram boas notas.

Os alunos com maiores dificuldades necessitam mais de auxílio e orientação que os alunos que se saem bem, para que se envolvam mais e possam ter um melhor desempenho.



objetivos instr Alunos brilhantes, de certa forma, já costumam estudar de modo mais significativo, tendo uma aprendizagem mais significativa. Conseguem se orientar de modo muito mais proveitoso que os alunos com dificuldades que, por isso mesmo, necessitam de uma atenção maior dos professores.

A atitude do aluno frente ao texto de estudo também é condicionada pelo tipo de avaliação. Os estudantes adotam uma abordagem determinada pelas expectativas do que lhes será requerido. Questões colocadas para o estudo podem induzir o aluno ao estudo mais mecânico ou ao estudo mais significativo (Zajdznajder, 1980; Ausubel et al., 1980, trad.; Biggs & Rihn, 1984; Leite, 1988). Tendo claro o tipo de aprendizagem que espera do aluno, o professor pode organizar o material de ensino tendo em vista estes objetivos (Ausubel et al., 1980, trad.).

Para diminuir a tensão e se sair melhor nas provas, Pauk aconselha o aluno a procurar saber como o professor fará a avaliação (Pauk, 1971, trad.).

talvez Biggs tenha razão, quando afirma que métodos diferentes de avaliação não chegam a levar o aluno ao uso de estratégias opostas de estudo-aprendizagem (Biggs, 1978), mas na sua disciplina, o professor inegavelmente exerce uma influência. Para não ser reprovado o aluno estuda conforme espera ser cobrado.

Ausubel (1968) afirma que a função da avaliação é a de determinar o grau em que os objetivos educacionais relevantes, na realidade, estão sendo alcançados. Avaliar é fazer um juízo de valor ou de mérito. Apreciar os resultados educacionais para saber se satisfazem ou não um conjunto específico de metas educacionais. Afora a verificação se tais metas estão sendo atingidas, qualquer avaliação dos resultados de ensino é destituída de sentido.

Os itens sobre os quais a avaliação deve incidir devem estar relacionados à aprendizagem significativa, segundo Ausubel. Os



objetivos instrucionais, os procedimentos de ensino e a avaliação devem enfatizar sempre os conceitos e/ou proposições. Os elementos significativos que devem ser avaliados são os seguintes:

"são corpos de conhecimentos claros, estáveis e bem organizados, que basicamente são constituídos por conceitos e/ou proposições relevantes de uma disciplina, em suas relações mútuas, que sirvam como fundamentos para aprendizagens posteriores, na mesma disciplina". (Ausubel, 1978, Apud. Faria, 1989. p. 49).

Além desses objetivos apresentados acima, Ausubel (1968) também considera a avaliação como sendo importante para verificar as causas do rendimento insatisfatório do aluno, para perceber se tal rendimento é inerente aos métodos e materiais instrucionais inadequados, ao ensino incompetente, à motivação ou moral inadequada dos estudantes, principalmente quando se vai mal. É importante que o professor se sinta responsável pelo desempenho do aluno, não só quando ele tem sucesso, o que é mais fácil (Gage & Berliner, 1985), mas também quando existe o fracasso.

Provando que a orientação sobre como estudar pode levar o aluno a ter uma aprendizagem mais significativa, Adams, Carmine & Gersten (1982), relatam um estudo em que o desempenho dos alunos que receberam orientações foi muito melhor que o desempenho dos alunos que simplesmente receberam o texto para estudar e mais nada.

A partir de um texto de estudos sociais, formou-se dois grupos de estudos, sendo que um grupo recebeu orientações sobre como estudar, e outro grupo foi deixado livre para estudar do



modo que achasse melhor. Os alunos que receberam orientações sobre como estudar conseguiram, numa avaliação posterior, relembrar muito mais fatos importantes que os alunos que não receberam nenhuma instrução. Os autores afirmam que a retenção da informação melhora quando: organiza-se o material a ser estudado em tópicos ou se tem um tópico bem claro; elabora-se questão sobre o que está sendo lido e resume-se o material. Na pesquisa, desenvolvida por Adams e colaboradores (Adams, Carmine & Gersten, 1982, p. 31-34), foram dadas as seguintes orientações:

- 1. "Prever o que será lido através de uma leitura dos títulos e subtítulos, tendo uma visão geral do material a ser estudado.**
- 2. Relatar os títulos e subtítulos. Os subtítulos servem para nortear e introduzir um novo tópico. Tentar descrever o que será tratado no tópico pelos subtítulos.**
- 3. Fazer questões sobre o que poderia ser mais importante saber. Serve para o estudante poder distinguir o que é do que não é importante.**
- 4. Ler procurando encontrar respostas para suas questões e outras informações importantes.**
- 5. Rer ler os subtítulos; relatar os detalhes importantes; encontrar respostas para as questões do item 3 e outras informações consideradas importantes.**

6. Repetir. Serve como revisão. Ler os subtítulos e através deles relembrar os dados importantes. Não se lembrando das informações importantes através dos subtítulos torna-se necessário um estudo posterior". (*)

Uma das dificuldades que os pesquisadores encontraram na orientação para a leitura dos títulos e subtítulos foi a má qualidade de alguns livros didáticos que colocam títulos e subtítulos que não têm nada a ver com o assunto tratado, confundindo e prejudicando o aluno (Adams, Carnine & Gersten, 1982).

A desorientação sobre o melhor modo de abordar um texto abrange todas as classes de estudantes, sendo que alguns alunos não aproveitam quase nada de um texto lido. Postura que é compartilhada por Pontes Neto (1991, p. 86), quando afirma que **"(...)geralmente o aluno aprende a aprender incidental ou casualmente"**.

O uso eficiente de estratégias metacognitivas de estudo tem demonstrado bons resultados. Alunos com baixo entendimento de leitura, sendo monitorados em estratégias de estudo tiveram um aproveitamento melhor que alunos com um bom aproveitamento da leitura, conforme pesquisa de Nolan (1991), depois de aplicar uma estratégia que combinava duas estratégias cognitivas - auto-questionamento e previsão, comparadas com a estratégia de auto-questionamento e uma estratégia mais tradicional baseada na compreensão do vocabulário.

(*) Estas orientações baseiam-se no método SQ3R, desenvolvido por Robinson (1941, 1970).



As estratégias metacognitivas mistas (questionamento autogerado com previsão) foram as que apresentaram melhores resultados, em comparação com as outras estratégias. Os leitores mais fracos, neste experimento, foram os que tiveram um melhor aproveitamento. Esse aproveitamento maior dos maus leitores pode indicar que os bons leitores já usam uma estratégia ativa de estudo-aprendizagem, ao contrário dos maus leitores, que não são acostumados a um auto-monitoramento.

Nolan colheu depoimentos de alunos que foram monitorados no uso de estratégias mistas de estudo, posteriormente, tendo uma apreciação muito positiva sobre os resultados das mesmas na continuidade da vida de estudos, concluindo que tais estratégias devem ser generalizadas para todos os estágios da educação, podendo favorecer a todos os alunos.

Wade, Trathen & Schraw (1990), fizeram um levantamento das várias estratégias de estudo utilizadas pelos alunos, percebendo que há vários modos de estudar. As estratégias de estudo-aprendizagem encontradas por eles foram as mais variadas: sublinhar o mais importante; relacionar com outros itens; fazer uma leitura superficial e outra mais aprofundada; tomar nota; organização e interação com o texto; anotar o mais importante nas margens dos textos e depois retomar as anotações; fazer uma relação mental do texto estudado sem anotar nada; tentar prever o que será perguntado sobre o texto e entender a idéia principal; procurar relacionar o novo conhecimento com o conhecimento anterior; procurar memorizar os fatos e palavras mais importantes.

Os padrões culturais de nossa sociedade também são antieducacionais e anticientíficos, podendo o diploma ser considerado mais importante que o aprendizado. Há pessoas que se manifestam contra a ciência, como se fosse algo inútil. Assim, o diploma pode ser um mero instrumento de exibicionismo. Quem entra em um curso superior com esta mentalidade, muito dificilmente se empenhará em



dominar de verdade o seu campo do saber, a não ser que haja uma mudança de mentalidade.

Em consequência dessa postura, grande número de alunos não se apresenta na faculdade com a atitude de quem não sabe e quer aprender, mas com a atitude de quem já sabe e só quer a consagração. Têm dificuldades em aceitar que são ignorantes e que precisam se esforçar para adquirir conhecimentos. Se o principal objetivo for o diploma, desvinculado da questão do saber, dificilmente este tipo de aluno vai adquirir uma orientação mais significativa de estudo-aprendizagem.

Também existem aqueles que se ofendem quando se faz uma crítica ou não se aceita as suas idéias de modo incondicional. Aham as próprias conclusões definitivas e têm medo de valer menos por causa de uma crítica, fugindo de qualquer tipo de ameaça. (Zajdznajder, 1980).

Com relação à importância das instituições educacionais na questão do envolvimento com o estudo, é um problema de difícil resolução. Há de se passar por uma crítica das próprias instituições.

O objetivo intrínseco de algumas instituições educacionais é problemático. São erigidas para não atingir os objetivos educacionais, mas para fazer de conta que se está educando. Parecer preocupada com a educação, para algumas instituições, é mais importante que efetivamente ser preocupada. Por trás da fachada de instituição educacional de muitas universidades se escondem interesses puramente econômicos, havendo um acumpliciamento generalizado em torno de jamais se falar seriamente sobre ensinar-aprender. Pois isto implicaria avaliar o próprio ensinamento, o que exigiria investimentos e desacomodações de todos, tanto da estrutura administrativa como do corpo docente, que também pode se dar por satisfeito com a lei do mínimo esforço (Zajdznajder, 1980). Quando as instituições educacionais não cumprem de modo correto os seus



objetivos, a clientela (estudantes) e toda a sociedade acabam sofrendo as conseqüências da formação profissional deficiente. O problema é identificar estas instituições e tentar modificar a situação.

O campo de trabalho é outro fator que pode interferir no envolvimento do aluno com os estudos. Profissionais mal preparados e uma percepção distorcida da função do ensino superior têm dificultado a absorção dos graduados pelo campo de trabalho, sendo que uma grande parte dos estudantes universitários encontrará dificuldades para obter colocação em uma função para a qual se preparou. Zajdznajder (1980), afirma que era de 30% a porcentagem dos formados que não conseguiam colocação relativa ao campo para o qual estudaram. É possível que hoje esta porcentagem, seja até maior, considerando as alterações que tem sofrido o campo de trabalho ultimamente, aumentando o número de desempregados - globalização.

No que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino universitário, no Brasil já foram feitas várias tentativas, sendo que este foi um dos motivos que levou à instituição do vestibular, em 1911. Pretendia-se uma melhor seleção dos candidatos ao curso superior. Mas talvez isso não tenha resolvido, porque muitos alunos continuam entrando na faculdade com condições muito limitadas de aprendizagem (Brandão, 1979), exigindo uma maior competência didática do professor, que precisa se preocupar não só com o conteúdo, mas também com as estratégias de ensino e estudo-aprendizagem. Um aluno sem o mínimo recurso necessário para acompanhar o ensino, aproveitará muito pouco se não tiver um bom acompanhamento e possibilidades de recuperar o conhecimento anterior necessário para assimilar o novo conteúdo.

Pode-se concluir que mesmo sendo uma exigência, que se impõe em nossa sociedade, há concepções diferentes de estudo-aprendizagem e maneiras diferentes de se colocar diante de um texto ou se envolver com o próprio conhecimento. Pode-se afirmar que são vários os fatores que interferem nas estratégias de



estudo-aprendizagem, podendo-se destacar: a sociedade, que exige dos indivíduos um certo preparo para uma maior eficiência na resolução de problemas; a instituição educacional, de modo bem direto, através dos recursos e das estratégias aplicadas no ensino e avaliação; o aluno, particularmente, pela maneira como se envolve com o seu processo de estudo-aprendizagem, a motivação e a sua capacidade para assimilar de modo significativo ou mecânico, os conteúdos que lhe são transmitidos.

"(...) os conceitos atribucionais podem ser utilizados na formulação de uma ciência da motivação, em que processos cognitivos são tomados como responsáveis pela ativação, direção e persistência do comportamento".

2.3. Atribuição de Causalidade

A doutrina da atribuição se preocupa em buscar as causas para o desempenho escolar (Weiner, 1984, trad.), procurando saber a que o aluno atribui o seu desempenho - sucesso ou fracasso.

Se em todas as questões relacionadas à vida é comum a procura de explicações aos acontecimentos, também para o desempenho escolar, é uma constante a busca do entendimento das causas que levaram a ter sucesso ou fracasso.

A busca do por quê é, freqüentemente, mais imediata no fracasso e nos eventos inesperados, que têm uma necessidade mais urgente de explicações. Mas as pessoas que conseguem se sair bem nas tarefas, também buscam as causas atribucionais, só que quando se está satisfeito, as explicações podem não ser tão urgentes.

Fritz Heider (1958, apud. Maluf e Marques, 1984) foi o primeiro a estudar o processo de atribuição de causalidade, pesquisando as causas a que o homem comum atribui os acontecimentos em sua vida. Esses estudos voltados para a



compreensão e explicação do comportamento são denominados **teoria da atribuição**.

Para Bernard Weiner (1972, p. 310, apud. Maluf e Marques, 1984, p. 25),

"(...) os conceitos atribucionais podem ser utilizados na formulação de uma ciência da motivação, em que processos cognitivos são tomados como responsáveis pela ativação, direção e persistência do comportamento".

Weiner (1984, trad.), distingue as causas atribucionais em:

Quando se procura respostas aos acontecimentos, estas são encontradas a partir das percepções causais. As explicações encontradas, ou atribuídas, podem se tornar meras justificativas para continuar tudo do mesmo jeito, ou uma procura de apoio para provocar mudanças.

Relacionando esse comportamento geral ao mundo universitário, o estudante, além de procurar entender o seu mundo como um todo, procura entender as causas do seu desempenho na vida de estudos, tentando responder às questões que resultam de seu desempenho, comparando a nota de uma matéria com a outra e comparando o seu desempenho geral com o desempenho dos colegas - por que fui bem, por que tenho dificuldades nesta disciplina, por que meu colega tirou nota melhor que eu. Conforme as explicações atribuídas aos seus questionamentos, o aluno pode ir sedimentando a própria percepção quanto à capacidade, interesse, empenho, dificuldade de aprendizagem e/ou de relacionamento com os colegas e professores. Esta autopercepção terá conseqüências no envolvimento posterior, do aluno, com as tarefas de estudo-aprendizagem. Se o aluno se sentir impotente frente às causas



atribuídas ao fracasso, em determinada disciplina, possivelmente ele continuará na expectativa de novo fracasso.

As causas percebidas como mais responsáveis pelo sucesso ou fracasso na vida escolar, segundo Weiner (1984, trad.), são: habilidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Além dessas quatro causas de sucesso e fracasso, outros fatores também são considerados importantes, com relação às causas atribucionais, tais como: outros (professor, estudantes e família); motivação (atenção e interesse); características adquiridas (hábitos e atitudes frente ao estudo); processos fisiológicos (humor, maturidade e saúde), sendo que estas causas podem variar conforme a cultura.

Weiner (1984, trad.), distingue as causas atribucionais em:

a) fontes internas (pessoais): habilidade, esforço, maturidade e saúde.

b) Como fontes externas: professor, tarefa e família.

Quanto à dimensão estabilidade de causalidade considera:

a) causas invariantes (continuum estável): habilidade, o esforço típico e a família.

b) causas variantes (instáveis): o esforço imediato, a atenção e a família.

As causas tanto, internas como externas são consideradas estáveis ou instáveis, controláveis ou incontroláveis, como segue:

Causas internas: habilidade (estável e incontrolável); esforço típico (estável e controlável); humor, fadiga e enfermidade



(instáveis e incontroláveis); esforço temporário (instável e incontrolável).

Causas externas: dificuldade da tarefa (estável e incontrolável); viés do professor (estável e controlável); sorte (instável e incontrolável); ajuda não usual de outros (instável e incontrolável).

A atribuição de causalidade relacionada à dimensão estabilidade ou instabilidade, controlável ou incontrolável, determinará as expectativas quanto ao desempenho futuro.

As falhas também podem ser vistas no sentido de globalidade ou especificidade. O estudante pode falhar por dificuldade específica em determinada área ou disciplina, ou falhar por ter dificuldade de modo geral, em todas as áreas.

Cada uma das dimensões de causalidade tem uma função ou ligação psicológica primária, assim como vários efeitos secundários.

"A relação primária da dimensão estabilidade é com a magnitude da mudança de expectativa após sucesso ou fracasso. A dimensão locus de causalidade tem implicações na auto-estima, uma das conseqüências emocionais do desempenho de realização; afeto também é uma associação secundária da estabilidade causal. As ligações dimensionais com expectativa e afeto (valor) integram a teoria da atribuição com as formulações expectativa-valor da motivação, conforme delineada por Atkinson (1964), Lewin (1935), e outros (ver Weiner, 1972, 1974). Finalmente, a percepção de controle por parte dos outros se relaciona com ajuda,



avaliação e afeição. A teoria, então, refere-se à auto percepção e à percepção do outro, bem como ao comportamento intra e interpessoal" (Weiner, 1984, trad., p. 5)*.

As atribuições causais e desempenho passado são um determinante importante das expectativas da meta a ser atingida.

O fracasso atribuído à pouca habilidade ou à dificuldade de uma tarefa diminui a expectativa de sucesso futuro mais do que o fracasso que é atribuído à má sorte, humor ou falta de esforço imediato, porque estas causas são mais passíveis de mudanças.

O sucesso atribuído à boa sorte ou ao esforço distendido resulta em menores acréscimos na expectativa subjetiva de sucesso futuro na tarefa, do que o sucesso atribuído à alta habilidade ou à facilidade da tarefa.

A atribuição de um resultado a fatores instáveis produz maiores mudanças típicas na expectativa (acrécimo na expectativa após sucesso e decréscimo após fracasso) do que atribuições a causas estáveis.

Então, ao atingir um resultado, e as condições ou causas daquele resultado são percebidas como permanecendo inalteradas, a expectativa de que o resultado (sucesso ou fracasso) se repita, será antecipada com alto grau de certeza. Mas se as condições ou causas estão relacionadas à mudança, já não se tem tanta certeza de que o resultado anterior se repita.

* Grifo do autor.



Há maiores expectativas de repetição do desempenho diante de atribuições à habilidade e à facilidade da tarefa do que diante de atribuições ao esforço ou à sorte.

Quando um sujeito tem um autoconceito elevado de habilidade em determinada tarefa, com alto grau de expectativa de sucesso nesta tarefa e o sucesso não acontece, é possível que o fracasso seja atribuído à causas instáveis, como sorte ou humor, que não podem reduzir a expectativa subsequente de sucesso, mantendo o autoconceito de habilidade elevado. Mas se obtiver sucesso, o mesmo é atribuído à habilidade, que aumenta a certeza de sucesso subsequente, confirmando a auto consideração positiva da pessoa.

Por outro lado, se há um baixo conceito de capacidade e uma baixa expectativa de sucesso, havendo sucesso é atribuído a fatores instáveis, e o fracasso só acentua a autopercepção de falta de habilidade, mantendo a expectativa de fracasso para o futuro. Para que haja uma mudança de expectativa ou autoconceito, as causas percebidas de desempenho precisam ser alteradas, com uma modificação na autopercepção feita gradualmente.

Com respeito à disponibilidade para ajudar alguém que esteja fracassando em alguma atividade, segundo Weiner, as pesquisas demonstram que quando um fracasso é percebido como controlável, a ajuda é negada; as pessoas presumivelmente deveriam ajudar-se a si mesmas.

“A ajuda ocorreu de modo relativamente igual e razoavelmente alto em todas as condições exceto quando a causa era interna e controlável, em cujo caso é improvável que o auxílio surja. Isto é, se o estudante não tentava tomar notas (temas do professor) ou poderia ter evitado faltar (tema do



realizar a tarefa. O empregador), então a ajuda era negada" (Weiner, 1984, trad., p.12).

No tocante à recompensa ou punição, pesquisas têm demonstrado que o esforço geralmente é mais recompensado do que a alta habilidade na consecução do sucesso, e falta de esforço é mais punido que a falta de habilidade, quando acontece o fracasso. O professor, geralmente, não gosta do aluno que não se esforça (Weiner, 1984, trad.), como de modo geral não é bem considerado aquele cujo fracasso é atribuído ao próprio desinteresse, falta de esforço ou desleixo. Quem, apesar do esforço não consegue atingir a meta proposta, ainda pode receber ajuda, mas quem não se esforça torna-se culpado e por isso, condenado com seu fracasso.

A avaliação dos resultados na escola é influenciada pela percepção que se tem do resultado obtido, capacidade e esforço distendido pelo indivíduo na execução da tarefa (Santos Dias & Maluf, 1984, Marques & Maluf, 1984)

Entende-se por capacidade, a disposição ou característica relativamente invariante da pessoa, que não pode ser diretamente controlada. A pessoa tem maior ou menor capacidade para a aprendizagem de determinados assuntos. Neste sentido pode-se identificar as seguintes dimensões: a internalidade e a estabilidade.

Pesquisas desenvolvidas por Weiner e Kukla (1970, apud. Santos Dias e Maluf, 1984), indicam que a obtenção de resultados considerados como consequência do esforço pessoal é mais recompensado que a obtenção de resultados considerados como consequência da capacidade sem esforço. A punição também é maior para alunos considerados capacitados, mas que não se esforçaram e não obtiveram bons resultados.

O esforço é entendido como uma variável motivacional relacionada às tentativas empreendidas pelo aluno para



realizar a tarefa. Está relacionado ao empenho do aluno. Aluno mais esforçado é aquele que tem um maior empenho na procura da compreensão dos assuntos estudados e na realização das tarefas que lhe são solicitadas.

O aluno é forçado pelo professor através de recompensa ou punição, na medida em que corresponde ao que se espera dele quanto à assimilação do conhecimento. A avaliação que o professor faz do aluno está relacionada à percepção que tem da capacidade, do esforço feito e do resultado obtido pelo aluno. Se o sucesso for atribuído à capacidade do aluno, a expectativa do sucesso futuro é bem maior do que se o sucesso for relacionado ao esforço. Quando o insucesso é atribuído à incapacidade do aluno, a expectativa do professor é de que o insucesso se repetirá, pois está relacionado a uma variável estável, que é a condição concreta do aluno aprender. É o típico aluno considerado “caso perdido”.

Experimentos semelhantes aos de Weiner, replicados no Brasil, mostraram que alunos menos capazes e mais esforçados com bons resultados, são menos recompensados que alunos esforçados, capazes e com bons resultados. A expectativa e o prêmio para o aluno considerado com mais capacidade sempre é maior que a recompensa para alunos considerados menos capazes, apesar de o esforço aparecer sempre como determinante mais forte na avaliação.

Diante de bons resultados, os alunos esforçados, com capacidade são mais recompensados que os alunos esforçados, sem capacidade. Os alunos esforçados foram mais recompensados que os não esforçados, tendo ou não capacidade e em qualquer nível de resultado. Os menos esforçados são mais punidos quando não têm capacidade (Santos Dias e Maluf, 1984).

Pesquisa realizada por Maluf e Marques (1984), permitiu a constituição de categorias conceituais que agruparam atribuições com núcleos temáticos semelhantes, discriminados pelas pesquisadoras com a seguinte classificação: Motivação; Influência



social; Capacidade; Professor; Disposições Internas; Sistema Educacional; Tarefa; Sorte ou Acaso.

As autoras ressaltam como um dado novo que transparece na pesquisa realizada por elas, as atribuições de sucesso e fracasso, principalmente fracasso, relacionadas ao sistema educacional.

Cap. 3

"Assim, por exemplo, o sistema de ensino, a formação escolar recebida e a possibilidade de tempo integral para o estudo aparecem como causas explicativas do sucesso. Em contrapartida, o sistema de ensino, a falta de uma boa formação anterior e de tempo para estudar são vistas como causas do fracasso, bem como a desorganização curricular, o desinteresse dos educadores pelo ensino e as condições econômicas que exigem que o estudante dedique grande parte de seu tempo ao trabalho para sua própria manutenção" (Santos Dias & Maluf, 1984, p. 31).



para a análise e os critérios para o julgamento do aluno como apresentando uma orientação significativa ou mecânica para o estudo-aprendizagem. (Anexo 2 e 3, p. 132, 135).

O passo seguinte, após a classificação dos alunos como apresentando uma orientação para a aprendizagem significativa ou mecânica, foi comparar os alunos de uma e outra orientação, com relação à vários aspectos: rendimento acadêmico, satisfação com o próprio desempenho, percepção da experiência escolar anterior, objetivos para com o curso e causas percebidas como explicativas do sucesso e do fracasso no desempenho. Essa comparação foi realizada com base nos depoimentos fornecidos pelos alunos, em decorrência do questionário.

Cap. 3

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida no segundo ano do curso de psicologia, de uma instituição de ensino superior, localizada no Estado de São Paulo. Atuaram, como sujeitos, 60 alunos, sendo 53 mulheres e 7 homens, com idade variando de 18 a 65 anos, aproximadamente, estando a maior parte entre 19 e 25 anos.

A coleta dos dados se deu a partir de um questionário respondido pelos alunos, individualmente (Anexo 1, p.129). Este questionário tinha por objetivo fazer um levantamento entre os alunos, diferenciando-os quanto à orientação para o estudo-aprendizagem, se significativa ou mecânica. Após terem sido classificados, como tendo uma ou outra orientação para o estudo-aprendizagem, foi feito um levantamento das causas atribucionais para o desempenho, apresentadas pelos alunos.

A classificação dos alunos, quanto à orientação para o estudo-aprendizagem, se significativa ou mecânica, foi feita por mim e mais duas professoras, com mestrado em educação e antropologia.

Após terem aceito o convite verbal-oral, as professoras receberam um convite por escrito, junto com o material



para a análise e os critérios para o julgamento do aluno como apresentando uma orientação significativa ou mecânica para o estudo-aprendizagem. (Anexo 2 e 3, p. 132, 135).

O passo seguinte, após a classificação dos alunos como apresentando uma orientação para a aprendizagem significativa ou mecânica, foi comparar os alunos de uma e outra orientação, com relação à vários aspectos: rendimento acadêmico, satisfação com o próprio desempenho, percepção da experiência escolar anterior, objetivos para com o curso e causas percebidas como explicativas do sucesso e do fracasso no desempenho. Essa comparação foi realizada com base nos depoimentos fornecidos pelos alunos, em decorrência do questionário.

Os dados discutidos serão apresentados em tabelas, em que constará também a porcentagem relativa ao número de alunos com uma ou outra orientação para o estudo-aprendizagem. Em seguida, serão apresentados alguns depoimentos ilustrativos. Em anexo poderão ser conferidos outros depoimentos relativos aos itens correspondentes e que não aparecem no corpo do trabalho. Com isso, espera-se, fique claro e fácil de visualizar os dados coletados e as características próprias dos alunos com uma ou outra orientação para o estudo-aprendizagem e as correspondentes atribuições para o seu desempenho acadêmico.

Os dados discutidos serão apresentados em tabelas, em que constará também a porcentagem relativa ao número de alunos com uma ou outra orientação para o estudo-aprendizagem. Em seguida, serão apresentados alguns depoimentos ilustrativos. Em anexo poderão ser conferidos outros depoimentos relativos aos itens correspondentes e que não aparecem no corpo do trabalho. Com isso, espera-se, fique claro e fácil de visualizar os dados coletados e as características próprias dos alunos com uma ou outra orientação para o estudo-aprendizagem e as correspondentes atribuições para o seu desempenho acadêmico.

Por outro lado, 11 alunos receberam uma indicação como apresentando uma orientação para o estudo-aprendizagem significativa e duas indicações como apresentando uma orientação



mecânica. Para a orientação mecânica houve unanimidade para 18 alunos.

Diante dessa primeira discordância os juízes acharam por bem que quando um aluno tivesse recebido duas indicações para um tipo de orientação, ficaria valendo esta classificação, entendendo que a discordância teria sido causada por alguns pequenos dados que passaram despercebidos pelo juiz discordante. Já que não existe um tipo de orientação puramente mecânica ou puramente significativa, há casos em que essa dificuldade realmente se apresenta.

Cap. 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir deste acordo, dos 60 alunos pesquisados, 31 foram classificados como tendo uma orientação significativa para o estudo-aprendizagem e 29 alunos (48,33%) foram classificados como tendo uma orientação mecânica para o estudo-aprendizagem. Isso praticamente iguala o número de alunos com orientação significativa e mecânica.

4.1. Classificação dos alunos quanto à orientação para o estudo-aprendizagem:

Os alunos foram classificados como possuindo uma orientação significativa ou mecânica para o estudo-aprendizagem, como já foi dito, de acordo com o questionário exposto no anexo 1.

Classificar os alunos quanto à orientação para o estudo-aprendizagem significativa ou mecânica, apresentou algumas dificuldades com relação à unanimidade dos juízes. Um total de 16 alunos foram classificados por um dos juízes, como apresentando uma orientação mecânica para o estudo-aprendizagem, e por outros dois como apresentando uma orientação significativa, sendo que a discordância nunca foi sempre de um mesmo juiz com relação aos outros dois, mas de juízes diferentes para casos diferentes. Houve unanimidade para a classificação de 15 alunos, quanto à orientação para o estudo-aprendizagem significativa.

Por outro lado, 11 alunos receberam uma indicação como apresentando uma orientação para o estudo-aprendizagem significativa e duas indicações como apresentando uma orientação



mecânica. Para a orientação mecânica houve unanimidade para 18 alunos.

Diante dessa primeira discordância os juízes acharam por bem que quando um aluno tivesse recebido duas indicações para um tipo de orientação, ficaria valendo esta classificação, entendendo que a discordância teria sido causada por alguns pequenos dados que passaram despercebidos pelo juiz discordante. Já que não existe um tipo de orientação puramente mecânica ou puramente significativa, há casos em que essa dificuldade realmente se apresenta.

A partir deste acordo, dos 60 alunos pesquisados, 31 (51,66%), foram classificados como tendo uma orientação significativa para o estudo-aprendizagem e 29 alunos (48,33%) foram classificados como tendo uma orientação mecânica para o estudo-aprendizagem. Isso praticamente iguala o número de alunos com orientação significativa ou mecânica para o estudo-aprendizagem.

Tabela 1. N° de alunos com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem:

Orientação	Significativa	Mecânica
n° de alunos	31 (51,66%)	29 (48,33%)

Se fosse feita uma opção de se considerar como tendo uma orientação para o estudo-aprendizagem significativa ou mecânica somente os casos em que houve unanimidade, por parte dos juízes, o quadro mudaria um pouco em termos de número de alunos, mas a média das notas praticamente ficaria inalterada.

Assim, 15 alunos (25%), apresentariam uma orientação para o estudo-aprendizagem significativa, enquanto que 18 (30%), apresentariam uma orientação mecânica.

Com referência à orientação mecânica para o estudo-aprendizagem, a concordância entre os juízes foi maior que no julgamento com referência à orientação significativa.

Tomando-se os casos em que não houve unanimidade entre os juízes, num primeiro momento, (27 alunos - 45%), o quadro ficaria assim representado:

Tabela 2. N ° de alunos com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem (considerando as discordâncias entre os juízes):

Orientação	Significativa	Mecânica	Significativa, em termos	Mecânica, em termos
n ° de alunos	15 (25%)	18 (30%)	16 (26,26%)	11 (18,33%)

As constatações de Wade, Trathen & Schraw (1990), sobre a grande variedade de estratégias de estudo-aprendizagem, podem ser confirmadas nesta pesquisa. As estratégias são quase tão variadas quanto o número de alunos, aparecendo sempre as características próprias do aluno, mesmo se encaixando em uma orientação significativa ou mecânica de estudo-aprendizagem. Constatou-se, dentre as estratégias mencionadas: anotar tudo o que for possível nas aulas; fazer rascunho e depois passar a limpo; fazer resumos; destacar as partes principais; procurar relacionar o texto estudado com conhecimentos anteriores; fazer revisões periódicas; só



estudar às vésperas das provas; estudar conforme o estilo de avaliação de cada disciplina; complementar o que é dado em classe com a bibliografia indicada; trocar idéias com colegas; falar sobre o assunto para outras pessoas; tentar discorrer sobre o assunto estudado com as próprias palavras; decorar literalmente para devolver ao professor; destacar as idéias principais, reler várias vezes até sentir que guardou o assunto.

Segundo Biggs (1978), alunos intrinsecamente motivados percebem a faculdade como uma possibilidade de melhorar a própria vida, envolvendo-se muito mais com o processo de estudo-aprendizagem. Têm um envolvimento maior com as disciplinas ensinadas, participam mais ativamente das aulas, têm uma maior autonomia para complementar o ensino dado em classe. Ao passo que os alunos desmotivados acabam se limitando ao mínimo exigido sem um envolvimento maior com o próprio processo de estudo-aprendizagem. São diferentes do aluno que estuda só por causa do medo do fracasso, estudando apenas quando existe uma pressão externa. Estas afirmações de Biggs podem ser constatadas em depoimentos de alguns alunos.

Alguns depoimentos dos alunos (*), com orientação significativa e mecânica de estudo-aprendizagem, que serão demonstrados a seguir, servem como ilustração dos tipos de estratégias de estudo-aprendizagem utilizadas pelos alunos:

a) Orientação significativa:

(*) Os depoimentos dos alunos serão apresentados de forma literal, para ser fiel não só às afirmações, mas também à linguagem. Em anexo serão apresentados outros depoimentos correspondentes aos itens que serão tratados.



“Se tenho algum conhecimento anterior sobre o assunto do texto é mais fácil destacar a idéia central, se não tenho de ler e reler várias vezes para chegar a uma idéia central e às idéias secundárias com mais convicção”.

“Sempre relaciono tudo o que já aprendi com os novos conhecimentos que adquiro e acho muito importante. Também sempre utilizo os conhecimentos de uma matéria com outra, pois principalmente em psicologia todos os conhecimentos estão interligados. Faço um estágio e relaciono também com as matérias principalmente porque vejo tudo na prática, ficando muito mais simples e fácil”.

“Considero que entendi um assunto de estudo, quando consigo dominá-lo, transpô-lo para novas situações comparando, com o que já vi e podendo tirar as minhas conclusões. Ex.: Quando leio sobre a criança de 2-6 anos segundo Piaget; quando; quando vejo exemplos de personalidades, que já aconteceu comigo, ou que possa analisar o porque de determinada atitude de alguma pessoa, em tudo é claro, englobo aquilo que já estudei 2º autores famosos, Freud, Melaine Klaine, meus professores, leituras, nas revistas e livros e principalmente as minhas conclusões. Faço em geral uma revisão principalmente à noite, quanto volto da faculdade, uma matéria da qual foi visto, nem sempre, mas normalmente sim. Antes da prova procuro estudar pelo menos uma semana antes, com antecedência senão dificulta para eu guardar, relacionar, enfim entender. Estudo do mesmo modo



indispensável ao professor conhecer as teorias relacionadas ao estudo-aprendizagem, os métodos, técnicas e recursos instrucionais.

dos alunos. Alunos com orientação significativa obtiveram a média 8,01, enquanto que os alunos com orientação mecânica obtiveram a média 7,16.

4.2. Dados relativos aos alunos com orientação significativa e orientação mecânica para o estudo-aprendizagem

Neste item serão apresentados os dados relativos aos alunos com uma e outra orientação para o estudo-aprendizagem, procurando ressaltar as características desses alunos quanto aos vários aspectos relacionados à vida de estudos.

fosse bem mais alta que a média dos alunos com orientação mecânica, embasado nos estudiosos destas questões que afirmam que os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem têm um aproveitamento maior.

4.2.1. Desempenho traduzido em notas

O fato de não se ter confirmado a expectativa inicial, não significa que os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem não tenham tido um desempenho melhor. Será considerado o desempenho dos alunos traduzido em notas, por ser este o parâmetro de julgamento normalmente levado em conta quando se “julga” se o aluno teve sucesso ou fracasso.

Nesse item serão apresentados as médias e depoimentos dos alunos com uma ou outra orientação para o estudo-aprendizagem. Os depoimentos ilustrativos têm a finalidade de demonstrar um pouco melhor o perfil dos alunos com uma ou outra orientação para o estudo-aprendizagem.

material estudado. Comparando-se o desempenho, em termos de notas, os alunos com orientação para o uso de estratégias de estudo-aprendizagem significativas apresentaram média um pouco maior que os alunos com orientação para o uso de estratégias estudo-



aprendizagem mecânicas. Contudo, a diferença, quanto ao desempenho, é bem insignificante, levando-se em conta a média geral dos alunos. Alunos com orientação significativa obtiveram a média 8,01, enquanto que os alunos com orientação mecânica obtiveram a média 7,16.

Tomando-se o desempenho, dos alunos, só nos casos em que houve unanimidade entre os juízes, o quadro fica praticamente inalterado, em comparação com os dados anteriores, subindo um pouco a média dos alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem. Neste caso, os alunos com orientação significativa obtiveram média 8,40, enquanto que alunos com orientação mecânica obtiveram média 7,15.

Da minha parte, havia uma expectativa de que a média dos alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem fosse bem mais alta que a média dos alunos com orientação mecânica, embasado nos estudiosos destas questões que afirmam que os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem têm um aproveitamento melhor dos estudos, já que se envolvem mais.

O fato de não se ter confirmado a expectativa inicial, não significa os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem não tenham um melhor envolvimento e aproveitamento das atividades relacionadas ao estudo, tanto que a nota foi um pouco maior. Mas me força a colocar algumas dúvidas sobre os critérios de avaliação que medem o desempenho dos alunos. Se praticamente o desempenho entre os alunos com uma ou outra orientação é o mesmo, pode ser que o critério de medida do desempenho (avaliações), esteja privilegiando os alunos com orientação mecânica para o estudo-aprendizagem. Isso pode comprovar que os alunos com orientação mecânica obtêm um melhor desempenho, quando a devolução do material estudado incentiva este tipo de estudo, conforme afirma Biggs (1979). É possível que as avaliações estejam incentivando, ou direcionando os alunos para o uso de estratégias mecânicas de estudo-aprendizagem. Sendo assim, uma modificação no tipo de



abordagem do material de estudo-aprendizagem se tornaria bem difícil, pois precisaria ser trabalhada a mentalidade educadora de parte dos professores, o que implicaria em uma série de providências que deveriam ser tomadas a médio e longo prazo, pois acarretaria uma reformulação na ideologia da formação dos próprios professores.

Nesse espaço não será possível um aprofundamento sobre esta questão, pois implicaria em uma outra pesquisa. Talvez fique como sugestão para um outro trabalho.

Na seqüência desse trabalho, não será mais levado em conta a unanimidade ou não quanto a orientação para o estudo-aprendizagem. Sempre que houver referência aos alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem estarão sendo considerados os 31 alunos, que correspondem a 100% dos alunos com essa orientação e, orientação mecânica, os 29 alunos que assim foram considerados, correspondendo também a 100% dos alunos com essa orientação, conforme acordo entre os juízes. Sempre que se apresentar a porcentagem correspondente aos alunos com uma ou outra orientação para o estudo-aprendizagem, essa porcentagem será relacionada à totalidade dos alunos indicados como tendo a orientação referida.

4.2.2. Satisfação com relação ao desempenho

Em termos de satisfação há uma diferença sensível entre os alunos com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem. Os alunos, com uma orientação significativa para o estudo-aprendizagem, apresentaram um índice maior de satisfação que os alunos com orientação mecânica. Quanto à insatisfação, os alunos com orientação mecânica para o estudo-aprendizagem



apresentaram um índice maior que alunos com orientação significativa.

O Grau de satisfação pode ser consequência e afetar o grau de envolvimento com os estudos. Por esses dados não é difícil concluir que o grau de frustração é muito maior entre os alunos com orientação mecânica para o estudo-aprendizagem, sendo que o fracasso pode levar a novos fracassos, acentuando ainda mais a aprendizagem mecânica (Ausubel et. al., 1980, trad.), apesar de que alguns alunos, quando fracassaram se sentiram desafiados a melhorar. Para Weiner (1984, trad.), a insatisfação com os resultados obtidos também pode afetar o desempenho futuro.

“Plenamente satisfeito” foram considerados os alunos que estavam satisfeitos em todas as disciplinas. “Satisfeito em parte”, foram considerados aqueles alunos que não foram bem em uma ou outra disciplina que esperavam ter ido melhor. “Insatisfeitos” foram considerados os plenamente descontentes, achando que pelo esforço e dedicação, e pelo que esperavam, foram muito mal.

Os alunos insatisfeitos, de modo geral, acharam que foram muito mal, pelo tanto que se dedicaram. No entanto, alguns também reconheceram que precisariam estudar mais ou de um modo mais eficiente, enquanto que outros não compreenderam o fato de terem ido tão mal.

“Estou realmente muito satisfeita, pois acredito que colhi os frutos de meus esforços. Como não tenho muito tempo para estudar, costumo prestar atenção à aula, e isto tem me ajudado bastante”.

“Estou bastante satisfeita com as minhas notas, pois foram todas acima da média, ou melhor fiquei feliz com meu desempenho que mesmo com notas boas, adquiri muitos

Tabela 3. Grau de satisfação com relação ao desempenho:

Grau de satisfação Orientação	Satisfeito	Insatisfeito	Satisfeitos em parte	Não se ma- nifestaram
Aprendizagem Significativa	23 (74,19%)	05 (16,12%)	—	03 (9,67%)
Aprendizagem Mecânica	08 (27,58%)	11 (37,93%)	04 (13,79%)	06 (20,69%)

Depoimentos dos alunos com relação ao próprio desempenho, quanto ao grau de satisfação.

a) Alunos com orientação significativa

1) Satisfeitos:

“Estou realmente muito satisfeita, pois acredito que colhi os frutos de meus esforços. Como não tenho muito tempo para estudar, costumo prestar atenção à aula, e isto tem me ajudado bastante”.

b) Alunos com orientação mecânica

“Estou bastante satisfeita com as minhas notas, pois foram todas acima da média, ou melhor fiquei feliz com meu desempenho que mesmo com notas boas, adquiri muitos



conhecimentos, pois há pessoas que têm notas boas mas que não aprendeu muito e somente decorou. Atingi meus objetivos”.

“Fiquei satisfeito com o meu rendimento. Atribuo o meu sucesso aos professores por terem ensinado o que se propuseram fazer, e a mim, esforcei-me, superei obstáculos, fui “caxias”, não tive nenhuma falta.

2) Insatisfeitos:

“Em termos de notas o meu desempenho não foi muito satisfatório. Considerei muito baixo, em relação ao meu esforço. Devo não saber como estudar”.

2) Insatisfeitos:

“Eu poderia ter ido melhor mas foi muito duro para mim este começo de ano, sofri muito. Passei por uma fase de perdas, perdi uma pessoa que gostei muito. O semestre não foi muito bem aproveitado, mas ainda bem que nem exame peguei”.

b) Alunos com orientação mecânica

1) Satisfeitos:



“Em termos de notas, satisfiz minhas expectativas, já estava esperando por elas. Porque fiz as provas conscientes das notas que iria tirar, pois sabia o suficiente das matérias que possibilitou meu desempenho”.

“Considero que meu desempenho foi bom, no último semestre, pelo fato de não estudar muito e sim colocar na prova as coisas que entendo em sala de aula”.

“Fiquei satisfeito com todas as matérias, principalmente com algumas que os professores puderam valorizar o aluno que se esforça”.

4.2.3.1. Estimativa da experiência anterior

2) Insatisfeitos:

“Não fiquei contente com uma nota em particular. Eu me esforcei muito e a nota não correspondeu à minha expectativa”.

“Não fiquei satisfeita com as minhas notas, porque eu estudei muito pra tirar as notas que tirei. Eu acho que poderia ter ido melhor”.



com o material. “Não estou satisfeita com minhas notas, porque reconheço que não fui bem, mas também não me culpo, eu sei que eu fiz o que pude”.

(Outros depoimentos no anexo 5, p.153)

4.2.3. Experiência anterior à faculdade

O aluno, ao ingressar na faculdade já tem toda uma experiência com relação à sua vida de estudos. O que ele é na faculdade, não é um simples acaso, mas pode bem ser a continuidade do que anteriormente já foi como estudante.

4.2.3.1. Estimativa da experiência anterior

Comparando a formação anterior entre os alunos com orientação mecânica e significativa, para o estudo-aprendizagem, percebe-se que os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem tiveram uma formação melhor que os que foram classificados como tendo uma orientação mecânica. Conforme depoimentos dos próprios alunos, os que têm uma orientação significativa tiveram um segundo grau significativamente melhor que os que têm uma orientação mecânica para o estudo-aprendizagem. Pode-se destacar, com estes dados, a confirmação de que o conhecimento prévio tem influência no estilo de aprendizagem subsequente.

Telford (1968), destaca que a capacidade para aprender, em parte é herdada e em parte é influenciada por fatores tais como aprendizagem prévia, métodos de estudo e a atitude para



com o material a ser aprendido. Sendo a aprendizagem prévia um fator importante, se a formação anterior foi de boa qualidade, certamente o aluno também terá melhores condições de continuar tendo uma aprendizagem significativa. Segundo Ausubel (1978) aquilo que o aluno já sabe, considerado isoladamente, é o fator mais importante para a aquisição de novos conhecimentos. Moreira (1985, p. 90), ratifica essa idéia, com as seguintes palavras:

“Aquilo que o aprendiz já sabe é o fator isolado que mais influencia a aprendizagem subsequente. A presença de proposições, conceitos claros, estáveis e diferenciados (subsunçores), na estrutura cognitiva de quem aprende, se constitui em condição indispensável para a aprendizagem significativa”.

O conhecimento prévio é o que determina a possibilidade de novos conhecimentos. Quanto mais o indivíduo souber, mais fácil se torna relacionar o novo conhecimento ao que já sabe. Quando não existe esse conhecimento prévio a aprendizagem mecânica é a única possível. O próprio depoimento dos alunos confirma a importância da formação anterior. Alunos com uma boa formação anterior tendem a continuar se saindo bem e adquirem uma orientação para aprendizagem significativa mais do que alunos com uma formação muito fraca. A não ser que se faça um trabalho muito bom de reorientação desses alunos para estratégias significativas de estudo-aprendizagem. Não se pode esperar que, na Universidade, o aluno tenha uma orientação significativa para o estudo-aprendizagem, quando toda a experiência anterior de estudos deixou a desejar e incorporou uma série de vícios na vida de estudos.



Os alunos relacionaram muito a base tida no segundo grau ao sucesso no vestibular. Parece que para uma boa parte dos estudantes a função do segundo grau é preparar para o vestibular. Por isso, alguns cursos, particularmente o magistério, foram considerados como sendo muito fracos, em algumas matérias, prejudicando o aluno no vestibular ou que quisesse optar por outra profissão.

Foi muito comum a consideração da escola pública de segundo grau como sendo fraca, com professores desestimulados e greves por causa do baixo salário. No entanto, também há alunos que consideraram ter feito um bom segundo grau, aprendendo muito e se saindo bem, posteriormente, reafirmando a importância da formação anterior para a aprendizagem, mesmo tendo estudado em escola pública.

Um maior número de alunos, com orientação significativa para o estudo-aprendizagem, considerou que teve um segundo grau muito bom, ou bom, em comparação com alunos com orientação mecânica. Já com relação a ter tido uma formação fraca, as posições se inverteram.

Tabela 4. Formação anterior ao ingresso na faculdade:

Formação Orientação	Muito Boa	Boa	Fraca	Não opinaram
Significativa.	03 (9,68%)	13 (41,93%)	10 (32,25%)	05 (16,13%)
Mecânica	01 (3,44%)	05 (17,24%)	15 (51,72%)	08 (27,58%)



Depoimentos:

a) Alunos com orientação significativa:

“Quanto à base que tive no segundo grau, creio que foi muito boa, apesar de o estudo público normalmente ser muito fraco. Consegui entrar na faculdade”.

“Acredito que meu segundo grau foi bem feito. Fiz no Colégio Mackenzie e consegui entrar em 3º. lugar em direito na PUC e depois de 40 anos entrei em Psicologia na Unimar”.

“O 2º grau me deu uma boa base, porque fiz colegial no objetivo e cursinho também, talvez por ser uma instituição particular os professores exigem mais do aluno e vice-versa”.

b) Alunos com orientação mecânica:

“Meu segundo grau foi fraco em certas matérias, pois fiz magistério. Mas tive uma classificação boa no resultado do vestibular”.



importante na determinação do desempenho na faculdade, já que o conhecimento anterior é determinante da possibilidade de se ter uma aprendizagem

“Eu estudei o 2º. grau no MS, colégio estadual, e lá tinha este negócio greve e atrapalhava bastante, no 1º. ano eu creio que aprendi bastante, mas o 2º. e o 3º. não foi tão aproveitável, também tinha um namorado este negócio de namoro atrapalha bastante”.

Tabela 5.

Escola	Pública	Particular	Não declararam
Orientação	“Meu 2º. grau não me deu muita base, pois fiz magistério e o curso é um pouco fraco para quem quer outra área, ou para o vestibular”.		
Aprendizagem significativa	08 (38,70%)	05 (29,03%)	09 (32,25%)
Aprendizagem mecânica	04 (48,27%)	06 (20,68%)	09 (31,03%)

(Outros depoimentos no anexo 6, p.159)

4.2.3.2. Experiência anterior em termos de 2º.Grau

Tabela 6. Curso feito no 2º. Grau:

Outros dados interessantes sobre a formação anterior ao ingresso na faculdade, foram os cursos que os alunos fizeram e a escola freqüentada, se pública ou privada. Dos que foram considerados como tendo uma orientação para o estudo-aprendizagem significativa, 08 declararam ter feito o magistério, 05 o colegial, 08 o normal e 01 o técnico; 12 alunos declararam ter feito o 2º. grau em escola pública, enquanto que 09 o fizeram em escola particular. Dos alunos considerados como tendo uma orientação mecânica para o estudo-aprendizagem, 06 declararam ter feito o magistério, 04 o colegial, 04 o curso técnico, 05 o normal e 02 o supletivo.

Quem declarou ter feito o magistério também afirmou ter despertado para a psicologia porque gostou muito dessa disciplina, quando a teve no curso. Ter feito um bom 2º. grau é um fator muito

importante na determinação do desempenho na faculdade, já que o conhecimento anterior é determinante da possibilidade de se ter uma aprendizagem significativa ou mecânica (Moreira, 1985).

Tabela 5. Escola onde cursou o 2º Grau:

Escola Orientação	Pública	Particular	Não declararam
Aprendizagem Significativa	12 (38,70%)	09 (29,03%)	10 (32,25%)
Aprendizagem mecânica	14 (48,27%)	06 (20,68%)	09 (31,03%)

Tabela 6. Curso feito no 2º. Grau:

Curso Orientação	Magistério	Colegial	Normal	Técnico	Supletivo
Aprendizagem Significativa	08 (25,80%)	04 (12,90%)	08 (25,80%)	02 (6,41%)	----
Aprendizagem Mecânica	06 (20,68%)	04 (13,80%)	05 (17,24%)	01 (3,44%)	02 (6,89%)

4.2.4. Objetivos referentes ao curso:

Para Biggs (1979), o motivo que leva o aluno a entrar na faculdade influencia no modo de estudar. Se o aluno tem por objetivo um aperfeiçoamento próprio do conhecimento, ele estuda além do exigido e procura relacionar o material estudado, organizando o conhecimento na estrutura mental de modo significativo para si. Às vezes, nem estuda o material indicado, por achar que não é tão importante, procurando o que lhe é de maior interesse.

Procurou-se saber o que o aluno tinha em mente, ao optar pelo curso de psicologia. Não se percebeu diferenças entre os objetivos dos alunos com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem. Sem destaque para um ou outro tipo de respostas, apareceram: ajudar as pessoas, compreender o comportamento dos indivíduos, ouvir e compreender as pessoas, especializar-se e trabalhar na profissão, aumentar os conhecimentos e ser valorizado, conhecer-se melhor, trabalhar com crianças e ser um bom profissional na área. Todos têm algum objetivo e esperança de concluir o curso e se sair bem, mesmo os alunos que não têm tempo para estudar ou que não gostam muito de estudar, estudando só o necessário. De um modo geral, apresentam objetivos que justificam um grande envolvimento com as tarefas de estudo-aprendizagem.

Depoimentos dos alunos

a) Alunos com orientação significativa:

“Acho que tenho objetivos como todos os alunos, mas pretendo terminar a faculdade, fazer mestrado, dar aulas, ter meu consultório e quem



sabe fazer meu doutorado. O meu objetivo maior é poder ajudar a ser humano, não visando somente o dinheiro, mas, sim o seu bem estar emocional”.

(Outros depoimentos no anexo 7, p.163)

“Ser uma profissional destacada e que alcance os objetivos próprios da profissão”.

“Meus objetivos são realização e atuação na área organizacional devido ao meu trabalho e atuar um pouco com clínica, mas a título de filantropia dentro de alguma entidade. Meu objetivo não é ganhar dinheiro, claro que isso é importante, mas para mim não é prioritário, quero sim, me auto realizar através de um curso que sempre quis fazer. No fundo, no fundo...acredito que todos os psicólogos sejam um pouco sonhadores”.

4.2.5. Atribuição de Causalidade

b) Alunos com orientação mecânica:

Inspirado na doutrina da atribuição, conforme alguns pesquisadores (Weiner & Kukla, 1970; e Santos Dias & Maluf, 1984; Weiner & Kukla, 1970; e Santos Dias & Maluf & Marques, 1984), a atribuição de causalidade pode ser entendida como a identificação das causas do sucesso ou fracasso de uma determinada orientação.

“E o meu objetivo é ser bem inteligente, para poder ser uma ótima psicóloga. Faço este curso porque tenho adoração para ajudar as crianças deficientes e poder trabalhar com todo tipo de pessoas nas indústrias. Espero ter uma realização muito grande no meu serviço”.

As constatações de Weiner (1984, trad.), de que o fracasso leva ao desânimo e ao novo fracasso, puderam ser confirmadas pelos depoimentos dos alunos. No lado, para outros alunos, a atribuição de causalidade pode ser entendida como a identificação das causas do sucesso ou fracasso de uma determinada orientação.

“Os meus objetivos são de fazer com que as pessoas sejam mais felizes”.

“Os objetivos que eu tenho é de poder entender a mente humana (a minha principalmente) pra poder ajudar as pessoas enfim eu achava a psicologia uma coisa muito bonita”.

(Outros depoimentos no anexo 7, p.163)

Mesmo tendo objetivos semelhantes, o modo de um aluno se empenhar para alcançar tais objetivos pode ser diferente do outro. No grau de envolvimento com o estudo-aprendizagem pode-se notar diferenças, conforme alguns depoimentos. Os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem, normalmente estudam com muito mais frequência que os alunos com orientação mecânica, mesmo que o professor não exija, confirmando as afirmações de Biggs (1978).

Serve para eu perceber que não estou muito por fora, conforme o entendimento do professor. Quando não vou bem fico um pouco desanimado, mas tento me superar”.

4.2.5. Atribuição de Causalidade

“Se me saio mal, é porque não entendi a matéria”.

Inspirado na doutrina da atribuição, conforme alguns pesquisadores (Weiner & Kukla, 1970, apud. Santos Dias & Maluf, 1984; Weiner, 1984, trad.; Fritz Heider, 1958, apud. Maluf & Marques, 1984; Santos Dias & Maluf, 1984), buscou-se as causas do sucesso ou fracasso que os próprios alunos com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem se atribuem.

As constatações de Weiner (1984, trad.), de que o fracasso leva ao desânimo e ao novo fracasso, puderam ser confirmadas pelo depoimento de alguns alunos. Por outro lado, para outros alunos o fracasso fez com que “acordassem” e comesçassem a se dedicar mais, não assumindo uma conotação fatalista.

estudar eu preciso melhorar, criando

Percebeu-se a frustração de alguns alunos, quando afirmaram que o desempenho foi fraco, pelo tanto que se esforçaram. Outros alunos não ficaram satisfeitos com o desempenho, mas entenderam que foi consequência do pouco esforço, já esperando, de certa forma, um mal resultado. Quando os alunos não gostavam da matéria ou do professor, justificaram com mais tranquilidade o próprio fracasso. Vejamos alguns depoimentos:

a) Alunos com orientação significativa:

“Quando vou bem em uma prova, influencia para continuar estudando mais. Serve para eu perceber que não estou muito por fora, conforme o entendimento do professor. Quando não vou bem fico um pouco desanimado, mas tento me superar”.

“Se me saio mal, é porque não entendi a matéria e não me esforcei o suficiente, se a classe foi bem e eu fui mal, é porque realmente não consegui captar o assunto como deveria”.

b) Alunos com orientação mecânica:

“Quando espero uma nota boa e tiro nota baixa, fico triste, deprimida. Quando tiro uma nota baixa procuro estudar mais. Quando vou bem, procuro manter a nota. (...) No modo de estudar eu preciso melhorar, criando



melhores oportunidades de aprendizagem, a fim de poder ter um melhor aproveitamento”.

“Quando vou mal em uma prova tenho medo de ir mal novamente”.

“Já aconteceu de esperar ir bem numa prova e ir mal. Deveria ter estudado muito mais e prestar mais atenção”.

“Eu atribui, não vamos dizer fracasso, porque considero esta palavra muito forte, mas posso dizer que minhas notas não atingiram minhas expectativas. Os motivos às vezes estão relacionados com minha deficiência na maneira de estudar”.

“Tenho que me esforçar mais em uma disciplina. Não foi fracasso, faltou um pouco mais de interesse”.

“Já esperei ir bem numa prova e fui mal. Não sei se foi fracasso, tenho certeza que eu não fui mal. Isso aconteceu só uma vez”.

“Não estou satisfeita com minhas notas, porque reconheço que não fui bem, mas também não me culpo, eu sei que eu fiz o que



pude. Como já disse, eu não tenho tempo de estudar, só posso estudar de madrugada, e logicamente eu vou estar cansada e é mais difícil de memorizar a matéria”.

	Resultado	Sucesso	Fracasso
Orientação			
Significativa			
Mecânica			

“Me lembro que a nota mais baixa que tirei não fiquei satisfeita, mas aprendi muito, pois poderia ter ido bem melhor. E realmente a nota melhor que tirei, foi a da matéria mais compreendida”.

Depoimentos dos alunos:

Como os alunos foram separados conforme a orientação para a aprendizagem significativa ou mecânica, procurou-se conhecer as atribuições levando-se em conta esta classificação. Para cada categoria atribuída o sucesso e o fracasso, serão demonstrados o número e porcentagem de alunos de orientação significativa e mecânica que fizeram referência a tal categoria. Em seguida serão demonstrados alguns depoimentos ilustrativos, representando os alunos de uma e outra orientação para o estudo-aprendizagem.

b) Fracasso:

4.2.5.1. Capacidade como causa de atribuição do desempenho:

Nesse caso, a atribuição de ser que não tenha conseguido alcançar o seu objetivo por falta de esforço ou dedicação.

“Quando não vou bem, atribuo o meu fracasso a mim, pois o mestre fez o seu papel e eu não consegui alcançar o meu objetivo esperado”.

Tabela 7. Capacidade como causa de atribuição do desempenho:

a) Sucesso:

Resultado Orientação	Sucesso	Fracasso
Significativa	02 (6,45%)	01 (3,22%)
Mecânica	03 (10,34%)	02 (6,89%)

Depoimentos dos alunos:

Orientação significativa

a) Sucesso:

O aluno dá valor às suas condições intelectuais de poder aprender. O esforço conjugado com a capacidade é que condiciona o desempenho.

“O meu sucesso e o meu fracasso eu atribuo ao meu esforço e minha capacidade”.

b) Fracasso:

Nesse depoimento o aluno não deixa claro sobre o motivo do próprio fracasso. Também pode ser que não tenha conseguido alcançar o seu objetivo por falta de esforço ou dedicação.

“Quando não vou bem, atribuo o meu fracasso a mim, pois o mestre fez o seu papel e eu não consegui alcançar o meu objetivo esperado”.



Tabela 8. Comunicação como causa de atribuição de desempenho:

Orientação mecânica	
a) Sucesso:	
“Atribuo este boletim a capacidade de assimilação de meu cérebro (como já disse). É sempre melhorando e aperfeiçoando”.	
Significativa	05 (16,13%)
b) Fracasso	
Mecânica	03 (10,34%)

“Eu não sou muito bem em termos de entendimento tenho um pouco de dificuldades. “As outras matérias eu não sou chegada e tenho certas dificuldades que não vêm ao caso

a) Fracasso:

4.2.5.2. Comunicação e expressão como causa de atribuição de desempenho

Não conseguir comunicar de forma correta o próprio pensamento, entendimento da matéria, foi atribuído somente como causa de fracasso, em algumas matérias. O índice de referência a dificuldades de comunicação e expressão foi maior entre os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem.

principais das disciplinas, tenho dificuldade em algumas matérias, muitas vezes me decepção com as notas”.

“Quanto ao meu fracasso a certas disciplinas, vai ver não consegui passar no papel o meu conhecimento, mas uma coisa eu sei: “eu estudei” vai ver fiquei nervosa na hora da prova”.

Tabela 8. Comunicação e expressão como causa de atribuição de desempenho:

Resultado	Sucesso	Fracasso
Orientação		
Significativa	—	05 (16,13%)
Mecânica	—	03 (10,34%)

Depoimentos dos alunos

Orientação significativa

a) Fracasso:

Não saber comunicar as idéias, expressar o conhecimento, de modo que o professor pudesse entender, escrever pouco e de forma confusa.

“Quando não me saio bem nas provas é por não conseguir colocar no papel as idéias principais das disciplinas, tenho dificuldade em algumas matérias, muitas vezes me decepiono com as notas”.

“Quanto ao meu fracasso a certas disciplinas, vai ver não consegui passar no papel o meu conhecimento, mas uma coisa eu sei: “eu estudei” vai ver fiquei nervosa na hora da prova”.

“Eu fui mal porque deveria responder com mais discernimento, e com respostas longas mas com conteúdo”.

“O fracasso, na matéria que esperava ir melhor, penso que foi meu, pois o professor não entendeu o que estava expressando, por mais que estava mostrando o que entendi só que não soube expressar e o mestre não entendeu”.

Orientação mecânica

a) Fracasso:

Muita dificuldade para escrever, vícios anteriores têm dificultado a se expressar, na hora da prova dá um branco e não consegue escrever o assunto com as próprias idéias, não consegue expressar os pensamentos.

	Sucesso	Fracasso
“Consigo falar, mas para escrever tenho muita dificuldade”.		
Significativa	04 (12,90%)	07 (22,58%)
Mecânica		

“Antes de entrar na faculdade estava muito acostumada a decorar. Isto tem trazido dificuldades para me expressar”.

“Eu nunca consigo escrever um assunto com as minhas idéias, parece que eu sei mais, mas chega na hora, não consigo escrever, dá um branco, depois vou ver que eu sabia”.



“Nem sempre consigo passar para o papel o que está passando pelos meus pensamentos”.

4.2.5.3. Entendimento da matéria como causa de atribuição de desempenho:

A facilidade ou dificuldade com relação à matéria, para ter sucesso ou fracasso, não foi muito considerada. Alunos com orientação mais significativa para o estudo-aprendizagem fizeram mais menção e relacionaram o entendimento mais ao fracasso que ao sucesso. Abordaram mais a falta de entendimento.

Tabela 9. Entendimento da disciplina como causa de atribuição do desempenho:

Resultado	Sucesso	Fracasso
Orientação		
Significativa	04 (12,90%)	07 (22,58%)
Mecânica	02 (6,89%)	03 (10,34%)

Depoimentos dos alunos

Orientação Significativa

a) Sucesso:

Aproveitamento e entendimento da matéria.

“Nas disciplinas que vou bem creio que foi um melhor aproveitamento que fiz da matéria e talvez tenha tido um melhor entendimento e conceito desta”.

“Quando vou bem é porque entendi bem a matéria e estudei”.

b) Fracasso:

Não entendimento da matéria, dificuldade com a matéria, falta de esforço e entendimento.

a) Sucesso:

Entendimento da matéria

“O fracasso pode ocorrer por várias razões, às vezes por causa da matéria (que não foi entendida da maneira correta)”.

“Nas disciplinas que saio bem, procuro pensar que entendi a matéria”.

“O fracasso, muitas vezes por não entender a matéria, ou não ter tempo de estudar o bastante”.

“As disciplinas que eu vou mal, depende, as vezes sou eu que tenho dificuldade na matéria”.

b) Fracasso:

“Quando vou mal, ou não entendi bem a matéria ou não estudei”.

“Quando vou mal, ou não entendi bem a matéria ou não estudei”.



4.2.5.4. Esforço e dedicação como causa de atribuição de desempenho:

“Na disciplina que não vou bem é por que talvez não tenha me esforçado o suficiente e não tive uma compreensão adequada do assunto”.

“Se me saio mal, é porque não entendi a matéria e não me esforcei o suficiente, se a classe foi bem e eu fui mal, é porque realmente não consegui captar o assunto como deveria”.

Tabela 10. Orientação mecânica como causa de atribuição do desempenho:

a) Sucesso:

Entendimento da matéria.

Resultado	Sucesso	Fracasso
Orientação		
Significativa	13 (41,93%)	13 (41,93%)
Mecânica	14 (48,27%)	12 (41,37%)

“Vou bem quando estudo e entendo a matéria”.

b) Fracasso:

a) Sucesso:

“Atribuo o fracasso em alguma matéria por haver dificuldade e por falta de sorte”.



4.2.5.4. Esforço e dedicação como causa de atribuição de desempenho:

O sucesso foi mais atribuído ao próprio esforço e à dedicação ao estudo. Os alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem, deram uma importância bem maior ao esforço, para obtenção de sucesso, que os alunos com uma orientação mecânica, levando-se em conta a porcentagem comparativa entre os dois grupos. Mesmo supondo que ao reconhecer o esforço como causa do sucesso o aluno atribuiria o fracasso como sendo consequência de pouco esforço, não foram todos os alunos que fizeram essa atribuição, como pode se perceber no quadro que segue.

Tabela 10. Esforço e dedicação como causa de atribuição do desempenho:

Resultado	Sucesso	Fracasso
Orientação		
Significativa	20 (64,51%)	13 (41,93%)
Mecânica	14 (48,27%)	12 (41,37%)

Depoimentos dos alunos

Orientação significativa

a) Sucesso:

O próprio esforço, empenho e dedicação, força de vontade, esforço e estudo.



“Atribuo ter ido bem (a meu ver) devido ao meu esforço e estudo, mas acho que preciso criar “O meu sucesso atribui ao meu estudo, a mim mesma”.

Fracasso:

“Atribuo o meu desempenho ao meu empenho e dedicação, pois estou estudando aquilo que realmente gosto e o faço com prazer”.

“Os motivos que me levaram a me sair bem; atribuo a força de vontade”.

“Primeiramente a Deus e ao meu esforço, consigo conciliar o estudo com o trabalho que para mim é muito compensador e satisfatório”.

Sucesso:

“Mais estudo e prazer por elas”.

“Atribuo o meu sucesso a mim mesma, o motivo de ter me saído bem foi a minha capacidade de esforço”.

“O meu sucesso e o meu fracasso eu atribuo ao meu esforço e minha capacidade”.

“Atribuo ter ido bem (a meu ver) devido ao meu esforço e estudo, mas acho que preciso criar o hábito de ler mais”.

Fracasso:

Esforço insuficiente, falta de dedicação.

“Na disciplina que não vou bem é por que talvez não tenha me esforçado o suficiente e não tive uma compreensão adequada do assunto”.

“A falta de empenho nos trabalhos desta disciplina, foi mais a falta de dedicação da disciplina”.

b) Orientação mecânica

Sucesso:

Esforço pessoal, empenho e dedicação.

“Meu esforço, o meu interesse em querer melhorar na nota que fui mau. Vi que apenas se esforçando um pouco mais em querer aprender mesmo e que também um fator importante não faltar mais nas aulas pude alcançar um objetivo que tinha traçado”.

“Eu acredito que quando temos facilidade e sucesso em uma disciplina,



depende muito de nós mesmos, do nosso esforço e dedicação”.

“Vou bem quando estudo e entendo a matéria. O meu sucesso se deve ao estudo”.

“Eu atribuo o meu sucesso ao meu esforço.”

“Meu sucesso eu atribuo ao meu esforço pessoal e eu sempre me esforço, seja qual for a matéria”.

“Eu acredito que quando temos facilidade e sucesso em uma disciplina, depende muito de nós mesmos, do nosso esforço e dedicação. Muito empenho.”

4.2.5.5. Interesse pela matéria como causa de atribuição de desempenho:

O interesse leva a um maior envolvimento com o estudo e, conseqüentemente, a um maior entendimento. Poder-se-ia juntar as categorias: entendimento da matéria e interesse numa única, porque realmente se complementam, no entanto preferi deixar como duas categorias distintas, porque entendo que nem sempre ter interesse leva a ter o entendimento e o sucesso que se espera, apesar de isto poder ser muito freqüente. O desinteresse pela matéria é que certamente levará ao fracasso, como ficou mais acentuado, tanto nos



alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem, como nos alunos com orientação mecânica.

Tabela 11. Interesse pela matéria como causa de atribuição do desempenho:

Resultado Orientação	Sucesso	Fracasso
Significativa	08 (25,80%)	08 (25,08%)
Mecânica	07 (24,13%)	10 (34,48%)

Depoimentos dos alunos

Orientação significativa

a) Sucesso:

Ter interesse, matéria interessante, matérias que prendem a atenção.

Orientação mecânica

“A matéria que desperta maior interesse existe uma grande possibilidade de angariar maior conhecimento”.

“Creio ter ido muito bem, por que a matéria foi interessante e bem assimilada,



sendo bem estruturada ao conhecimento obtido”.

“Nas disciplinas que prendem minha atenção e/ou naquelas em que simpatizo com o mestre”.

“Se for uma matéria que traz curiosidade”.

b) Fracasso:

Falta de interesse, desleixo.

“Portanto se for uma matéria que desperta o interesse, é claro que o desempenho vem”.

“Falta de atenção e interesse para com a matéria”.

“Eu atribuo o meu sucesso nas disciplinas que gosto e o meu fracasso nas que não gosto”.

“Vou mal nas que tenho pouco interesse”.

“Lembro que não gosto das matérias decorativas e, por desleixo meu, consigo notas baixas neste tipo de avaliação”.

Orientação mecânica

“Ao meu interesse pela disciplina, depois pelo sucesso”.

a) Sucesso:

O sucesso é atribuído ao gostar da matéria, achar interessante, ter curiosidade.

“Nas disciplinas que sai bem são as novas, talvez as disciplinas que procurava antes, são disciplinas gostosas, dentro da minha área, aquelas que você pensa, é



“Se gosto mais da matéria, tiro notas melhores.

“Tenho as melhores notas nas disciplinas que gosto mais.

b) Fracasso:

“Se for uma matéria que traz curiosidade é ótimo”.

“Portanto se for uma matéria que desperta o interesse, é claro que o desempenho vem daí”.

“Eu atribuo o meu sucesso nas disciplinas que vou bem devido a um interesse maior pela matéria”.

“Matérias mais interessantes, então atribuo ao sucesso”.

“Ao meu interesse pela disciplina, depois pelo meu estudo”.

“Nas disciplinas que sai bem são as novas, talvez as disciplinas que procurava antes, são disciplinas gostosas, dentro da minha área, aquelas que você pensa, é



valorizado, você explica como entendeu e se tiver errado não será por inteira, pois se você não sabe, ou não entendeu, não conseguiria escrever nem palavras”.

b) Fracasso:

Não gostar da matéria, achar desinteressante, não perceber utilidade, ter um pouco de dificuldade, são consideradas como causas fracasso.

“Se gosto mais da matéria, tiro notas melhores”.

“Matérias que eu não sou chegada e tenho certas dificuldades que não vêm ao caso, prefiro não comentar, porque vem um pouco dos professores também, mas fazer o que se tem que ser assim”.

“Algumas matérias eu não gostei muito e nestas matérias que não consegui a nota desejada foi porque senti um pouco de dificuldade no começo; só em uma disciplina que eu não consegui o desempenho esperado”.

“Algumas matérias começaram a ficar desinteressantes, este eu atribuo ao fracasso”.



“Não ter ido bem em uma matéria acho que foi falta de estudo e também porque a matéria era difícil”.

4.2.5.6. Participação nas aulas como causa de

“Falta de interesse, falta de conclusões e não estudar”.

“Tem matéria que não chama tanta atenção, que não desperta tanto interesse e são a essas que atribuo o meu fracasso”.

“O fato de se identificar a uma matéria pode ajudar sim na escolha do caminho que irá seguir, afinal, é preciso estar atento a tudo e não se alienar, mas também é preciso se especializar e aperfeiçoar para poder se destacar em algo”.

“Tenho que me esforçar mais em uma determinada matéria. Não foi fracasso, faltou um pouco mais de interesse”.

“Ter decorado sem entender. Então aqui atribuo o meu fracasso ao desinteresse”.

“Fracassos eu atribuo àquela famosa pergunta: em que eu vou usar isto? Não estou

satisfeita com minhas notas, pois está faltando um pouco de empenho!”.

4.2.5.6. Participação nas aulas como causa de atribuição de desempenho

Esta categoria foi mais relacionada ao sucesso, por parte de alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem. Só dois alunos com orientação mecânica se referiram diretamente à importância da participação nas aulas, tanto para o sucesso como para o fracasso. Indiretamente, as aulas foram reconhecidas de grande importância, quando os alunos se referiram à explicação do professor, ao bom relacionamento com o professor, ao incentivo, pois isto pressupõe a participação e interação nas aulas.

Pelo índice de referência às aulas, alunos com orientação mais significativa para o estudo-aprendizagem valorizam-na mais que alunos com orientação mais mecânica.

Tabela 12. Participação nas aulas como causa de atribuição de desempenho:

Realização Orientação	Sucesso	Fracasso
Significativa	08 (25,80%)	02 (6,45%)
Mecânica	02 (6,89%)	02 (6,89%)

Depoimentos dos alunos

Orientação significativa



a) Sucesso:

Discussão do assunto em classe, prestar atenção à aula, não faltar às aulas e fazer anotações, bom aproveitamento das aulas.

“Acho que me saio bem quando discutimos em sala com os amigos, costumo fazer muita relação”

“Outro fator também é você prestar atenção à aula, às vezes só com isso você nem precisa estudar, pois lembra do professor falando em aula, isto ajuda muito. Acredito também que se você perder o “fio da meada”, o negócio também complica. Se você entende uma aula, e depois falta em outra, com certeza você ficará “boiando” na outra, e isto desestimula totalmente”.

“Não faltar às aulas, prestar atenção e fazer anotações, pesquisar e elaborar pessoalmente os trabalhos, além de nesses dias de provas me sentir preparada e tranquila para tal, bem como ter tido um dia relativamente calmo”.

“Atribuo o meu sucesso, principalmente pelo meu interesse, procurar comparecer em todas as aulas, a boa vontade do professor ao qual ele passa a matéria ou melhor o professor



(geral) procura fazer o melhor sem exceção, então são unidas as duas coisas, e tudo o que acontece na sala de aula em relação à matéria”.

“Em geral é um bom aproveitamento em sala de aula, uma boa preparação antes das provas e dependendo do dia, astral, ambiente, me saio bem”.

a) Sucesso:

“As disciplinas que me saio bem eu atribuo a minha atenção nas aulas, bom encinamento do professor e estudos feitos dentro de casa”.

“Os motivos que me levaram a me sair bem; atribuo a força de vontade e a atenção nas aulas, com certeza”.

“Como não tenho muito tempo para estudar, costumo prestar atenção à aula, e isto me ajudou bastante. Espero poder ir bem nesta também”.

“Em sala de aula não dá para entender nada, pois é muito barulho, mas chegando em casa consigo fazer tudo bem devagar, e duas vezes cada”.

b) Fracasso:

Faltar muito, falta de atenção nas aulas.

b) Fracasso:

“Meu fracasso foi por ter faltado muito”.



“Quando não vou bem em alguma matéria atribuo meu fracasso a falta de atenção na aula ou prova, pouco interesse pela matéria e as vezes, as explicações não claras do professor”.

O professor, na maior parte das vezes, não apareceu como elemento isolado, mas conjugado ao esforço pessoal, interesse pela matéria

Orientação mecânica

a) **Sucesso:**

Prestar atenção nas aulas, compensar as dificuldades de entendimento da aula com estudos.

“Costumo estudar prestando atenção na aula, então conforme a explicação começo a imaginar vários temas, para poder memorizar. Fiz o curso de lingüística e memorização semântica, procuro acompanhar o que aprendi”.

“Em sala de aula não dá para entender nada, pois é muito barulho, mas chegando em casa eu releio tudo, bem devagar, e duas vezes cada trecho lido”.

b) **Fracasso:**

“Faltei muito às aulas e não tive condições de tirar uma boa nota”.

4.2.5.7. O professor como causa de atribuição de desempenho:

O professor, na maior parte das vezes, não apareceu como elemento isolado, mas conjugado ao esforço pessoal, interesse pela matéria e entendimento. O professor é um elemento importantíssimo na aprendizagem, como atestam os depoimentos dos alunos, que vêm confirmar conclusões apresentadas por alguns pesquisadores.

Mesmo considerando a importância do professor como causa de seu sucesso ou fracasso, o aluno também se incluiu no resultado de seu empenho. Realmente não existe um fator único, isolado dos demais, totalmente responsável pelo sucesso ou fracasso no desempenho escolar. Os alunos que simplesmente se reportaram ao professor para justificar o seu sucesso e/ou, principalmente, o seu fracasso, são raras exceções, o que pode sugerir que o aluno tem uma visão até bem elaborada sobre as causas de seu empenho, assumindo também a própria responsabilidade não só quando se sai bem, mas também quando se sai mal.

Praticamente os mesmos alunos que relacionaram o sucesso ao professor, considerando empenho, didática, empatia e modo de elaborar a prova, também relacionaram o professor ao fracasso, quando da falta das condições indicadas como causas de sucesso.

Alunos com orientação mecânica para o estudo-aprendizagem apresentaram uma tendência de atribuição maior ao professor, pelo sucesso e/ou fracasso, mas com uma diferença muito pequena, em relação aos que foram considerados como apresentando uma orientação significativa. Isso pode demonstrar que apesar de



haver um envolvimento diferente para com o estudo entre um grupo e outro de alunos, a percepção sobre a importância do professor é significativa para os dois tipos de alunos que, na devida proporção, não concebem o sucesso ou o fracasso desvinculados das atitudes do professor, que em outras palavras, não desvinculam o sucesso ou fracasso da dinâmica da aula.

Em suma, o professor tem de ser bem preparado, devendo apresentar o conteúdo programático de forma consistente e atraente, dentro das condições de assimilação do aluno. Por alguns depoimentos, pode-se perceber o grau de importância que tem o professor no processo de estudo-aprendizagem do aluno.

Tabela 13. Professor como causa de atribuição do desempenho:

Realização Orientação	Sucesso	Fracasso	Não se manifestaram
Significativa	12 (38,71%)	9 (29,03%)	10 (32,25%)
Mecânica	12 (41,38%)	11 (37,93%)	06 (20,69%)

Depoimentos dos alunos

Orientação significativa:

a) Sucesso

Como fatores de sucesso foram mencionados o cumprimento dos objetivos a que o professor se propôs, modo de ensinar, empatia, apoio e auxílio.



“Atribuo o meu sucesso aos professores por terem ensinado o que se propuseram fazer, e a mim, esforcei-me, superei obstáculos, fui “caxias”, não tive nenhuma falta.

“O meu sucesso, atribuo ao assunto (se é do meu interesse pessoal, no caso do curso que escolhi; todos são interessantes); e também à maneira que essa matéria é passada pelos professores a nós alunos”.

“Realmente não sei, muitas vezes o que influi muito é você “ir com a cara do professor”, se ele é um professor legal, mesmo que a matéria é chata, você faz de tudo para tentar ir bem, mas quando o professor é chato e a matéria também é chata, o negócio complica”.

b) Fracasso:

Transpareceu a preocupação do aluno em ser bem interpretado pelo professor. O aluno fica ressentido com o professor que não valoriza o que ele escreve ou que lhe “obriga” a se adequar ao modo de pensar ou se expressar de um jeito que não gosta.

“Já tive fracassos mas consegui superá-los com minha força de vontade, já ao fracasso do professor não sei nem o que dizer, porque eu posso achar que ele não explicou bem para mim mas os meus amigos podem ter entendido toda a matéria”.



“Talvez o professor não tenha interpretado o que quis expressar, ou não tenha conseguido se expressar do jeito que queria. Em uma determinada disciplina não fui bem porque o professor pediu mais decoreba. O aluno precisa achar uma linha de pensamento que se adeqüe mais ao modo de o professor analisar”.

“Então aqui atribuo o meu fracasso (...) a prof^a parecia mais um “sargentão de um quartel” do que professor, sem querer atribuir meu fracasso a ela, mas ela foi bastante responsável à eu ter um certo “pavor” da matéria, fiz pela obrigação de fazer, não por gostar”.

b) Fracasso:

Orientação mecânica:

a) Sucesso:

Explicações dadas pelo professor, jeito do professor ensinar, incentivo, ser valorizado pelo professor, empenho do professor, gostar do professor.

“Muitas vezes o que influi muito é você ir com a cara do professor, se ele é um professor legal, mesmo que a matéria é chata, você faz de tudo para tentar ir bem, mas quando o professor é chato e a matéria também é chata, o negócio complica”.



encontrar um apoio para suas dificuldades, daí a tendência ao fracasso fica maior”.

“Atribuo o sucesso ou fracasso (...) e ao professor, pois é ele que vai nos avaliar e é dele que nós alunos dependemos para seguir em frente, as vezes até tentamos ir bem mais quando vem as notas vemos que estávamos errados, e como podemos tirar a prova e ver ha onde erramos, se não vemos os nossos erros, e aí vem outra prova, e erramos no mesmo lugar, posso estar errada, mas como verei a onde errei para poder consertar”.

“(...) Acho muito importante a aula dada por um professor que não ficasse só na teoria, mas também que colocasse para os alunos suas experiências próprias”.

b) Fracasso:

Professor desestimulante, desmotivador, autoritário, sem criatividade, revanchista, não entende e, por conseguinte, não valoriza o que o aluno escreve.

	Sucesso	Fracasso
Orientação		
Significativa	“Existe professores que marcam o aluno, quando digo marcam é pegar raiva, bronca mesmo, ou porque o aluno desafiou, ou respondeu brusco, ou por outro motivo”.	
Mecânica		

“Quando a disciplina já é difícil e complicada, e ainda acontece do professor não ser muito interessado e nem tão motivador, acho que o aluno fica desestimulado, por não



encontrar um apoio para suas dificuldades, daí a tendência ao fracasso fica maior”.

“As vezes é o professor que não sabe passar a matéria, ou seja, o professor sabe para ele, mas para o aluno ele não sabe explicar”.

(Outros depoimentos no anexo 8, p.168)

4.2.5.8. Avaliações como causa de atribuição do desempenho:

Apesar das muitas referências à avaliação como determinante do modo de estudar, poucos alunos se referiram à avaliação, em si, como causa de sucesso ou fracasso. E quando o fizeram, as referências se limitaram ao entendimento das provas.

Tabela 14. Avaliações como causa de atribuição do desempenho:

Resultado	Sucesso	Fracasso
Orientação		
Significativa	01 (3,22%)	04 (12,90%)
Mecânica	01 (3,44%)	03 (10,34%)

Depoimentos dos alunos

Orientação significativa



a) Sucesso:

“Atribuo o sucesso às perguntas das provas, que podem influenciar no desempenho”.

b) Fracasso:

Interpretação das perguntas, má formulação das perguntas, exigências de respostas literais,

“Má interpretação de minha parte quanto às perguntas elaboradas, ou talvez estas tenham sido mal formuladas pelo professor”.

“Em uma determinada disciplina não fui bem porque o professor pediu mais decoreba”.

“Atribuo a decepção à exigência do professor e talvez a não aceitação das respostas de uma maneira diferente da ‘decoreba’, mas não sei se foi realmente isso que aconteceu”.

Orientação mecânica

a) Sucesso:



fracasso. O aluno afirma: “Primeiramente aos meus esforços, depois a prova elaborada, dada pelo professor”.

b) Fracasso:
Falta de entendimento da prova.

Apesar de o sucesso não ter sido relacionado a questões emocionais, alguns alunos afirmaram que precisam estar bem, no dia da prova.

“Acho que não entendi o que o professor perguntou e respondi outra coisa. Às vezes também tem prova acumulada no mesmo dia. Quando chega certa hora não consigo raciocinar mais. Estudo todo dia, mas o curso está muito puxado”.

Resultado	“Todas as vezes que me sai mal na prova que pensei que iria me sair bem, (...) não entendi o que o professor queria na prova”.	
Orientação	não consta	08 (25,80%)
Significativa		
Mecânica	“Não estudei direito e não entendi o que o professor queria na prova”.	

4.2.5.9. Tensão emocional como causa de atribuição do desempenho:

O nervosismo, a insegurança de morar longe da família, a tensão na hora da prova, não se preparar o suficiente por estar exageradamente autoconfiante, são causas atribuídas somente ao



fracasso. O aluno ansioso, que estuda para evitar o fracasso, segundo Biggs (1979), normalmente tem mais facilidade para reproduzir os textos de modo mecânico. Mas parece que alunos com orientação significativa para o estudo-aprendizagem têm mais facilidades para atribuir o fracasso a questões emocionais. Algumas matérias, de forma particular, deixam os alunos tensos. Esta tensão pode estar relacionada à própria dificuldade da matéria para o aluno, ou a outros fatores, tais como estilo de prova ou o próprio professor.

Apesar de o sucesso não ter sido relacionado a questões emocionais, alguns alunos afirmaram que precisam estar bem, no dia das provas, para ter um bom desempenho.

Tabela 15. Tensão emocional como causa de atribuição do desempenho:

Resultado	Sucesso	Fracasso
Orientação		
Significativa	não consta	08 (25,80%)
Mecânica	Não consta	03 (10,34%)

Depoimentos dos alunos

Orientação significativa

Fracasso:

Autoconfiança, estado emocional, tensão nervosa.

“Autoconfiança seria a causa do fracasso, pois achava saber perfeitamente a matéria, mas não sabia suficientemente para atingir os objetivos esperados”.

“Quando acontece o fracasso pode ter sido a falta de um relaxamento e uma compreensão do texto e não repetição da leitura”.

“Em geral são aquelas matérias que me deixam nervoso ou muito apreensivo, pois, tento estudar quase com a mesma intensidade em todas as provas”.

“Principalmente meu interesse pela matéria, meu estado emocional”.

Orientação mecânica

Fracasso:

Problema emocional, nervosismo.

“Talvez ter ido mal em algumas disciplinas seja problema emocional, moro longe da minha família, fui viajar na época errada”.



Tanto alunos com orientação mecânica como significativa, para o estudo-aprendizagem, se referiram à importância de se ter mais tempo para estudar. Grande parte dos alunos, para as aulas, é muito curiosa e quer saber o tempo, nem sempre se tem disposição, por causa do cansaço ou das outras solicitações sociais que também são essenciais na vida dos jovens. Poucos alunos, no entanto, fizeram referência ao tempo como causa do desempenho.

“Nas provas eu fico muito nervosa e me da um branco total, isso me deixa desanimada. Tudo isso pela tensão nervosa”.

“Nas provas geralmente fico nervosa, me sinto cobrada, não por pressão de meus pais mas, minha mesmo, elas me deixam desanimada e triste pois, sempre vou preparada fazer minhas provas e devido ao nervoso ou à sei lá o que as vezes não me saio como dezejava e isso me desanima”.

Tabela 16. Tempo disponível para estudar como causa de atribuição do desempenho:

4.2.5.10. Sorte como causa de atribuição do desempenho

Somente dois alunos, com orientação mecânica para o estudo-aprendizagem, consideraram o fator sorte como determinante do desempenho.

	02 (6,45%)	04 (12,90%)
Significativa		
Mecânica	02 (6,89%)	02 (6,89%)

“Atribuo o fracasso em alguma matéria por haver dificuldade e por falta de sorte”.

“Considero que tive sorte e falta de sorte”.

Orientação significativa

4.2.5.11. Tempo disponível para estudar como causa de atribuição de desempenho:



Tanto alunos com orientação mecânica como significativa, para o estudo-aprendizagem, se referiram à importância de se ter mais tempo disponível para estudar. Uma grande parte dos trabalha. Em consequência, o tempo para estudar, fora das aulas, é muito curto. E quando se tem esse tempo, nem sempre se tem disposição, por causa do cansaço ou das outras solicitações sociais que também são essenciais na vida dos jovens. Poucos alunos, no entanto, fizeram referência direta ao tempo como causa do desempenho. O sucesso foi atribuído ao tempo para estudar e à organização do tempo, e o fracasso à falta de tempo.

b) Fracasso:

Falta de tempo para estudar.

Tabela 16. Tempo disponível para estudar como causa de atribuição do desempenho:

Desempenho Orientação	Sucesso	Fracasso
Significativa	02 (6,45%)	04 (12,90%)
Mecânica	02 (6,89%)	02 (6,89%)

a) Sucesso:

Ter tempo, saber organizar o pouco tempo.

Depoimentos dos alunos

Orientação significativa

"Consegui tempo para ler a matéria

muito.

a) Sucesso:

Ter tempo para estudar.

“Meu bom rendimento se deu porque eu trabalho e sei que o tempo de estudar é pouco então...”

“O tempo que tive disponível para refazer os exercícios, quando existiram”.

b) Fracasso:

“Atribui o meu sucesso (...) ao tempo e interesse que tenho para me dedicar a matéria”.

“Não tenho tempo de estudar, só posso estudar de madrugada, e logicamente eu vou estar cansado e é mais difícil de memorizar a matéria”.

b) Fracasso:

Falta de tempo para estudar.

“O fracasso, muitas vezes (...), ou não ter tempo de estudar o bastante”.

“O meu insucesso atribuo à falta de tempo para estudar”.

Orientação mecânica

a) Sucesso:

Ter tempo, saber organizar o pouco tempo.

“Consegui tempo para ler a matéria muitas vezes”.



“Meu bom rendimento se deu porque eu trabalho e sei que o tempo de estudar é pouco então precisa aproveitar”.

b) Fracasso:

Não ter tempo para estudar.

“Não tenho tempo de estudar, só posso estudar de madrugada, e logicamente eu vou estar cansada e é mais difícil de memorizar a matéria”.

“O meu insucesso atribuo à falta de tempo para estudar”.

Independente da orientação do aluno para estudar-aprender, se mais significativa ou mais mecânica, ele tem uma percepção do seu desempenho, sucesso ou fracasso, considerando-o como justo ou injusto e fazendo uma atribuição causal ao mesmo. Conforme a causalidade atribuída ao desempenho, que normalmente é medido pelas notas conseguidas, o aluno pode passar a ter um melhor envolvimento com as atividades de estudo-aprendizagem, para melhorar o desempenho; pode simplesmente procurar manter o desempenho conseguido, continuando no mesmo ritmo e com o mesmo empenho; ou sentir-se impotente, achando muito difícil conseguir melhorar o próprio desempenho, já que não se sente em



condições de interferir nas causas do seu fracasso. Esta última postura é que pode ser considerada a mais lastimável, porque pode levar o aluno a um fracasso após o outro, num sentimento frustrante de incapacidade.

Frente às teorias e pesquisas feitas, sobre estratégias de estudo-aprendizagem, comparando-se com os dados fornecidos pelos alunos através do questionário respondido, foi possível

Cap. 5

constatar que existe um comportamento geral dos alunos que não se diferencia muito de um curso para outro ou de uma instituição para outra. Existem alunos que sabem se organizar para estudar e alunos que não sabem; al

CONSIDERAÇÕES FINAIS

que estão buscando, envolvem-se com a aula e assumem a responsabilidade com a própria aprendizagem; sonham com um bom futuro profissional e alunos que não sabem se irão seguir a profissão.

Na tentativa de conhecer melhor as características dos alunos universitários com orientação significativa ou mecânica, para o estudo-aprendizagem e a atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso, é que se desenvolveu esta pesquisa. Com este intuito foi feita uma revisão de literatura, procurando apresentar as considerações de alguns pesquisadores sobre as características dos alunos com abordagens diferentes ao material de estudo-aprendizagem e o que pode interferir para que o aluno assuma uma ou outra orientação.

Independente da orientação do aluno para estudar-aprender, se mais significativa ou mais mecânica, ele tem uma percepção do seu desempenho, sucesso ou fracasso, considerando-o como justo ou injusto e fazendo uma atribuição causal ao mesmo. Conforme a causalidade atribuída ao desempenho, que normalmente é medido pelas notas conseguidas, o aluno pode passar a ter um melhor envolvimento com as atividades de estudo-aprendizagem, para melhorar o desempenho; pode simplesmente procurar manter o desempenho conseguido, continuando no mesmo ritmo e com o mesmo empenho; ou sentir-se impotente, achando muito difícil conseguir melhorar o próprio desempenho, já que não se sente em



condições de interferir nas causas do seu fracasso. Esta última postura é que pode ser considerada a mais lastimável, porque pode levar o aluno a um fracasso após o outro, num sentimento frustrante de incapacidade.

Frente às teorias e pesquisas feitas, sobre estratégias de estudo-aprendizagem, comparando-se com os dados fornecidos pelos alunos através do questionário respondido, foi possível constatar que existe um comportamento geral dos alunos que não se diferencia muito de um curso para outro ou de uma instituição para outra. Existem alunos que sabem se organizar para estudar e alunos que não sabem; alunos que amam o curso, têm plena consciência do que estão buscando, envolvem-se com a aula e assumem a responsabilidade com a própria aprendizagem, sonham com um bom futuro profissional e, alunos que nem sabem se irão exercer a profissão.

Ter uma classe de alunos não é ter um grupo uniforme, mas com experiências e sonhos diferentes em muitos aspectos da vida. Existe a personalidade de cada classe, mas cada aluno também tem a sua personalidade e precisa ser considerado como único, apesar de toda determinação social e tentativas de uniformização do comportamento e sentimentos das pessoas que pertencem ao mesmo meio.

Ao se classificar os alunos como tendo uma orientação significativa ou mecânica, o que se pretendeu não foi rotular os alunos como tendo uma postura ou outra e abandoná-los à própria sorte, diante do material de estudo-aprendizagem, mas poder orientá-los melhor, diante de objetivos desejáveis. Mesmo tendo características semelhantes, cada aluno tem o seu jeito de estudar que pode ser considerado como tendendo mais para uma ou outra orientação de estudo-aprendizagem.

Comprovou-se a importância que o aluno atribui ao professor. Tanto alunos com orientação significativa para o estudo-



aprendizagem, como alunos com orientação mecânica, atribuíram ao professor, com suas características, modo de conduzir a aula, relacionamento com a classe e valorização do aluno, clareza didática e modo de elaborar a prova, a causa de um melhor ou pior desempenho.

Não gostar do professor tem conseqüências no envolvimento e entendimento da disciplina. Quando há um bom relacionamento com o professor, o aluno sente-se na obrigação de se envolver mais com a matéria e retribuir à expectativa que o professor tem sobre seu aproveitamento. Talvez seja bom que o professor se lance a um contato mais direto com os alunos, criando vínculos positivos de relacionamento. Será que o estudo não ficaria mais leve, se conseguíssemos tirar do ensino o “ar carrancudo” que freqüentemente lhe delegamos e lhe déssemos um “tom mais suave e menos espinhoso”?

Como o ato de estudar-aprender está relacionado ao ato de ensinar, assume grande importância a clareza dos objetivos educacionais e a organização da transmissão do conhecimento. O professor precisa organizar o conteúdo programático de suas disciplinas tendo em vista o curso como um todo e o tipo de cidadão e profissional que se pretende formar. Conhecer as diferentes estratégias de estudo-aprendizagem, para poder orientar os alunos, sendo para estes ponto de referência positivo.

O aluno também tem consciência do tipo de formação que recebeu anteriormente e das deficiências dessa formação prejudicando o seu desempenho atual. Atribuíram esta deficiência ao sistema de ensino, desinteresse do professor, e ao próprio tempo e imaturidade para um envolvimento maior com as tarefas de estudo-aprendizagem.

O número de alunos que resolveu fazer o curso de psicologia, pelo fato de ter tido esta disciplina no magistério, chamou a atenção para a influência que o conhecimento sobre determinada



área do saber pode ter na escolha profissional. As habilidades e as escolhas vocacionais, além dos outros determinantes sociais, podem estar muito relacionadas ao envolvimento anterior que se teve com determinado campo do conhecimento e grau de compensação. O modo como é feito contato com determinada disciplina pode muito bem incentivar a um maior aprofundamento nesta área ou a fugir da mesma. Isto demonstra que as escolhas vão sendo feitas num desencadear de experiências que se sucedem desde os primeiros passos para a busca do conhecimento. É possível que a resistência de algumas pessoas, a entender determinadas disciplinas, esteja relacionada a frustrações, decepções sofridas anteriormente e sensação de incapacidade diante das dificuldades não superadas em certas áreas do conhecimento. Por isso, fecham-se para tais “assuntos chatos”.

Mesmo reclamando das avaliações, por causa do medo de não se sair bem, não ser entendido, serem elaboradas de modo absurdo, a grande maioria dos alunos reconheceu que as avaliações são importantes para um maior envolvimento com os estudos. O fato de ser avaliado faz com que o aluno se preocupe mais em aprender, levando-o a se envolver mais nas aulas, realizar as pesquisas solicitadas, ler a bibliografia indicada e assumir uma postura mais participativa no seu processo de estudo-aprendizagem. Neste sentido, é importante que o professor faça algum tipo de cobrança do material de estudo-aprendizagem. Caso contrário, muitos alunos não estudam e nem se envolvem com as atividades das aulas. As avaliações, para muitos, serve para perceberem como está o entendimento do assunto e sentir se precisam se dedicar mais. Mesmo os alunos que “não têm tempo para estudar”, na iminência de uma avaliação conseguem o tempo.

Nessa pesquisa pode ser constatado o que já foi afirmado por Ausubel e colaboradores (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980, trad.): se o professor tem um estilo de prova que exige uma devolução literal do material estudado, o aluno tem uma



aprendizagem mecânica, correspondendo ao estilo do professor avaliar. O professor determina o modo de o aluno estudar. Mesmo o aluno com uma orientação significativa para o estudo-aprendizagem, assume uma estratégia mecânica, se assim for o desejo e o estilo do professor. As respostas dos alunos ocorrem conforme a expectativa das perguntas (Marton & Säljö, 1976, Rossum & Schenk, 1984).

Alguns alunos reconhecem que a aprendizagem mecânica é esquecida mais rapidamente e pode prejudicar o desempenho, mas se o professor faz uma cobrança literal, não tem como estudar de outro jeito.

Se considerar que o tipo de avaliação pode interferir nas estratégias de estudo-aprendizagem, o professor pode repensar seus critérios de avaliação de modo a levar o aluno a estudar de modo mais proveitoso (Telford, 1968). (Ver, no anexo 9, p.176, depoimentos dos alunos com relação à influência das avaliações nas estratégias de estudo-aprendizagem utilizadas).

As avaliações, apesar de algumas críticas, principalmente ao modo como às vezes é elaborada, foram reconhecidas como grande importância para fazer com que haja um maior envolvimento com os estudos. (Ver, no anexo 10, p.179, depoimentos dos alunos sobre a relação avaliação x envolvimento com os estudos).

Quanto ao envolvimento com o estudo-aprendizagem, percebeu-se que os alunos com orientação significativa têm um envolvimento maior. Assumem mais para si a questão do sucesso ou fracasso, têm uma preocupação maior com o entendimento das aulas, anotações, relacionamento do novo conhecimento com o que já conhecem, demonstram uma maior disponibilidade nas tarefas de estudo-aprendizagem e satisfação por estarem fazendo o curso.

Alunos com orientação mecânica, no geral, têm uma dependência maior dos fatores externos, atribuindo a estes fatores, ao



professor principalmente, o sucesso ou fracasso no desempenho. São mais propensos a se sentirem injustiçados mediante o desempenho insatisfatório. São mais inseguros que os alunos com orientação significativa, quanto às próprias habilidades cognitivas. O tempo dedicado aos estudos e a participação nas aulas é menor, encontram mais dificuldades de entender um assunto de modo significativo. Não se pode falar que exista má vontade. Há menos disponibilidade em termos de tempo para estudar, percepção da importância das aulas, envolvimento com as tarefas de estudo-aprendizagem e compreensão das mesmas e, para alguns, menos capacidade de entendimento das disciplinas.

Contudo, não existe um aluno que tenha uma orientação para o estudo-aprendizagem puramente mecânica ou puramente significativa. É mais significativa ou mais mecânica, com uma orientação tendo predominância sobre a outra. Alguns alunos ficam quase que no meio termo, sendo difícil de classificar como tendo uma orientação mais mecânica ou mais significativa. Alguns alunos, em determinadas disciplinas têm uma orientação mais mecânica e, em outras, mais significativa. Há diferenças no envolvimento, no interesse, na facilidade e no modo de estudar, às vezes acentuadas pelo modo de ensinar e avaliar. Nem sempre o aluno consegue perceber a importância ou os objetivos de determinadas disciplinas, para a prática de sua futura profissão.

Pelas atribuições causais ao sucesso e/ou fracasso, percebe-se que o aluno questiona o seu envolvimento com as tarefas de estudo-aprendizagem. É muito mais fácil assumir o sucesso como resultado do próprio esforço que o fracasso, naturalmente. Mas é muito freqüente o aluno perceber determinadas atitudes como causa de sucesso e, a falta dessas atitudes como causa de fracasso - **“Atribui o meu sucesso a ter participado das aulas, estudado, explicações do professor, gostar da matéria, e o fracasso atribuo o contrário disso”.**



Um dado que ficou transparente, apesar de não ter sido tabulado, foi o envolvimento e aproveitamento de alunos mais velhos ou que já fizeram um outro curso superior anteriormente. O desempenho desses alunos se mostrou muito melhor que o desempenho dos alunos mais novos e alunos que fazem o primeiro curso universitário. Demonstraram uma maior clareza de objetivos, com maior responsabilidade e independência na busca do saber. No entanto, este é um dado que também não pode ser generalizado.

Pode-se concluir que, diferentes orientações para o estudo-aprendizagem são conseqüência de uma série de fatores anteriores: conhecimento prévio, experiências frustrantes ou compensadoras, tipo de ensino e avaliação que favoreceram uma aprendizagem mais mecânica ou mais significativa; circunstâncias presentes: grau de satisfação com o curso, envolvimento com as disciplinas específicas, tempo para estudar, didática das aulas e estilo de avaliações, grau de maturidade para assumir os próprios compromissos, relacionamento com o professor, percepção da importância da disciplina no contexto geral do curso, frequência às aulas e participação, segurança quanto à capacidade de compreensão e de comunicação e expressão, saber estudar; determinantes futuros: objetivos claros com o conhecimento que se busca.

_____. *Filosofando: uma introdução a filosofia*. 2.ed. São Paulo : Moderna, 1993.

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. (1st ed) New York : Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Educational psychology: a cognitive view* (2nd ed.) New York: Rinehart and Winston, 1978.

_____. *Psicologia educacional*. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.



AUSUBEL, D. P. Algumas limitações psicológicas da aprendizagem por descoberta. In: NELSON, L. N. O ensino: textos escolhidos Trad. Joshua de Bragança Soares. São Paulo: Saraiva, 1980, p. 279-296.

BARZUN, J. Professor e Universidade nos Estados Unidos. Trad. J. L. de Melo. Rio de Janeiro : Agir, 1967.

BOWYER, John. Teaching Environmental Science: Alternatives to Whole-Class Instruction. Interactions, v.7, n.3, Jan-Feb 1995, p.18-20

BIGGS, J. B. Teaching for desired learning outcomes. In:

ADAMS, A, CARNINE, D., GERSTEN, R. Instructional strategies for studying content área texts in the intermediate grades. Reading Research Quarterly. XVIII/I, Fall 1982, p. 27-55

ANDERMAN, Eric M. et al. Classroom influences on the value of reading. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational). Research Association, New York, apr., 1996.

ARANHA, M. L. de A, MARTINS, M. H. P. Temas de filosofia. São Paulo : Moderna, 1992.

_____. Filosofando: uma introdução à filosofia. 2.ed. São Paulo : Moderna, 1993.

AUSUBEL, D. P. Educational psychology: a cognitive view. (1st ed) New York : Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. Educational psychology: a cognitive view (2nd ed.) New York: Rinehart and Winston, 1978.

_____. Psicologia educacional. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.



- AUSUBEL, D. P. Algumas limitações psicológicas da aprendizagem por descoberta. In: NELSON, L. N. O ensino: textos escolhidos Trad. Ioshuah de Bragança Soares. São Paulo: Saraiva, 1980, p. 279-296.
- BARZUN, J. Professor e Universidade nos Estados Unidos. Trad. J. L. de Melo. Rio de Janeiro : Agir, 1967.
- BOWYER, John. Teaching Environmental Science: Alternatives to Whole-Class Instruction. Interactions, v.7, n.3, Jan-Feb 1995. p.18-20
- BIGGS, J. B. Teaching for desired learning outcomes. In: HANDBOOK OF EDUCATIONAL IDEAS AND PRATCTICES. London Routledge and New York, 1989. p. 681- 693.
- _____. Individual and group differences in study processes. Br. J. Educ. Psychol. n.º. 48, 1978, p. 266-279.
- _____. Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. In: KIRBY, J.R.(ed). Cognitive strategies and educational performance. Orlando: Academic Press, 1984. p. 111-134.
- _____. The effects of intervention on deep and surface approaches to learning. In: KIRBY, J.R.(ed). Cognitive strategies and educational performance. Orlando : Academic Press, 1984, p. 279-293.
- BOLTON-LEWIS, Gillian. Tertiary students' knowledge of their own learning and a SOLO taxonomy. Higher Education, v.28, n.3, oct 1994. p.387-402.
- BRANDÃO, Z. Uma revisão prática pedagógica. Fórum Educacional. Rio de Janeiro. v. 3, n. 3, jul./set., 1979, p. 59-63,



- BRAXTON, John M. Disciplines with an affinity for the improvement of Undergraduate education. New Directions for Teaching and Learning, n.64, 1995. p. 59-64.
- CARR, Eileen M.; MAZUR-STEWART, Marianne. The effects of the vocabulary overview guide on vocabulary comprehension and retention. Journal of Reading Behavior; v. 20, n.1, 1988. p.43-62.
- CASHIN, William E., DOWNWY, Ronald G. Disciplinary differences in what is taught and in students' perceptions of what they learn and of how they are taught. New Directions for Teaching and Learning, n.64, 1995. p.81-92.
- DELA COLETA, José Augusto. Atribuição de causalidade. Rio de Janeiro: FGV., 1982.
- DIAS, C. B. dos S, MALUF, M. R. Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de realização escolar? Psicologia da Educação. São Paulo: PUC, n. 2, maio, 1984, p. 20-24.
- ENTWISTLE, N., HANLEY, M., HOUNSEL, D. Identifying distinctive approaches to studying. Higher Education. n. 8, 1979, p. 365-380.
- ENTWISTLE, Noel. Experiences of understanding and strategic studying. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans), april 4-8, 1994). (1 microfiche)
- FARIA, W. de. Aprendizagem e planejamento de ensino. São Paulo: Ática, 1989.
- FRANKLIN, Jennifer, THEALL, Michael. The relationship of disciplinary differences and the value of class preparation time to student ratings of teachers. New Directions for Teaching and Learning, n.64, 1995. p.41-48.



GARCIA, Teresa, PINTRICH, Paul R. The effects of autonomy on motivation, use of learning strategies, and performance in the college classroom. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (99th, San Francisco), aug, 1991. (1 microfiche)

GEORGE, Pamela G. The Effectiveness of Cooperative Learning Strategies in Multicultural university classrooms. Journal on Excellence in College Teaching, v.5, n.1, 1994. p.21-30.

GOETZ, Ernest T, PALMER, Douglas J. The Role of students' perceptions of study strategy and Personal Attributes in strategy use. Reading Psychology, v.12, n.3, 1991. p.199-217.

HOWY, Mary E. et al. Teacher Perceptions toward the interpretation of results from the new norm-referenced portion of the mississippi assessment system - a pilot study. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational. Research Association. Biloxi, MS, nov., 1995.

IZUU, Jo Ann et al. Exploring existing teacher assessment practices in California: implications for potential eforms. Teacher Education Quarterly, v.22, n.4, 1995. p63-74.

KEMBER, David et al. Learning approaches, study time and academic performance. Higher Education, v.29, n.3, 1995. p.329-343.

KUETH, J. L. O processo ensino-aprendizagem. Trad. Leonel Valandro. Porto Alegre : Globo, 1974.

LEITE, D. B. C., MOROSINI, M. C. Universidade, ensino-aprendizagem e utopia. Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v.12, n.3, jul./ago. 1988, p. 23-30.



LEVIN, J. R. Four cognitive principles of learning-strategy instruction. Educational Psychologist. vol. 21, n. 1 e 2, 1986, p. 3-17.

LUMSDEN, Linda S. Student motivation to learn. ERIC Digest, number 92, jun 1994, (1 microfiche).

_____. Student motivation. Research Roundup, v.10, n.3, apr 1994.

MALUF, M.R., MARQUES, D.C. Experiências de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. Psicologia da Educação. São Paulo: PUC, n. 2, maio, 1984, p. 25-32.

MARTON, F., SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning: I - outcome and process. BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. n. 46, 1976, p. 4-11.

_____. The experience of learning. Edimburgh: Scottish Academic Press, 1984.

MEDIANO, Z. D. Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação. 3.ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

MENEZES NETO, P. E. de. Avaliação da universidade. Universitas 2000. V. 10, n.º 3-4, 1986, p. 15-25.

MOLINA, O. A escola e o ato de estudar. Revista da Educação. v. 11, n. 1/2, jan./dez., 1985, p. 93-100.

MORALES, A. El contenido curricular y las estrategias de instruccion en el planeamento de la educacion superior. Universitas 2000. v.10, n.º 2, 1986, p. 61-71.



- MONTAGU, A. Introdução à antropologia. Trad. Otávio Mendes Cajado. 2.ed. São Paulo : Cultrix, 1977.
- MOREIRA, M. A., MASINI, E. A. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- _____. Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos. São Paulo: Moraes, 1985. p. 61-73.
- NOLAN, T. E. Self-questioning and prediction: Combining metacognitive strategies. Journal of Reading. vol.35, n. 2, oct. 1991, p.132-138.
- NOVAK, J. D. Uma teoria de educação. Trad. Marco Antônio Moreira. São Paulo: Pioneira, 1981.
- OXFORD, Rebecca L. Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. System, v.17, n.2, 1989. p.235-47.
- PAUK, W. El arte de aprender: guia para estudiantes secundarios y universitarios. Trad. Aníbal S. Leal. Buenos Aires: Huemul, 1971.
- PISANI, E. M., PEREIRA, S., RIZZON, L. A. Temas de psicologia social. Petrópolis: Vozes, 1994, p.84-104.
- PONTES NETO, J. A. da S. Considerações sobre o conhecimento anterior. Boletim de Psicologia Escolar. Unesp, n. 4, 1988, p.57-65.
- _____. Reflexões sobre o ato de estudar. Boletim de Psicologia Escolar. Unesp, n. 5, 1989, p. 29-34.
- _____. Mapas conceituais como recurso facilitador do estudo independente para a aprendizagem significativa. Vertentes - Revista de Psicologia. Unesp, n. 1, 1991, p. 86-102.



- _____. Percepção de professores de 1º. Grau sobre alunos que aprendem mecanicamente e significativamente. XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. (Comunicação), Ribeirão Preto (SP), 1996.
- ROSSUM, E. J. Van. SCHENK, S. M. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. Br. J. Educ. Psychology. Netherlands: University of Tilburg. n. 54, 1984, p. 73-83.
- RUIZ, J. A. Metodologia científica. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- SANACORE, J. Metacognition and the improvement of reading: some important links. Journal of Reading, vol. 27, n. 8, may 1984, p. 706-713.
- SCHONWETTER, Dieter J. et al. Implications for higher education in the linkages of student differences and effective teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans), apr. 4-8. 1994. (1 microfiche)
- SCHUNK, Dale H., GRUNN, Trisha P. Self-Efficacy and Skill Development: Influence of Task Strategies and Attributions. Journal of Educational Research, v. 79, n. 4, Mar-Apr. 1986. p. 238-244.
- SOODAK, Leslie C., PODELL, David M. Teachers' thinking about difficult-to-teach students. Journal of Educational Research, v.88, n.1, Sep-Oct 1994. p.44-51.
- STALLWORTH-CLARK, Rosemarie et al. The Teaching-learning process and postsecondary at-risk reading students: cognitive, metacognitive, affective, and instructional variables explaining academic performance. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational). Research Association, New York, NY, apr., 1966.



- SWAN, Karen. Domain knowledge, cognitive styles, and problem solving: a qualitative study of student approaches to logo programming. Journal of Computing in Childhood Education; v.4 n.2, 1993. p.153-182.
- TELFORD, C. W. A concise introduction to the fundamentals of behavior. Brooks/Cole Publish.Co., 1968.
- THOMAS, P. R. BAIN, J. D. Consistency in learning strategies. Higher Education. Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam - Printed in The Netherlands, n. 11, 1982, p. 249-259.
- VALLEJO, P. M. Manual de avaliação escolar. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- VIGOTSKY, L. S. Thought and language. Org. e trad. E. Hanfman e G. Vakar. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1962.
- WATKINS, David. Learning processes and background characteristics as predictors of tertiary. Educational and Psychological Measurement, v.46, n.1, 1986. p199-203. |
- WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Education Psychology, v 71, n. 1, 1979, p. 3-25. Trad. Terezinha M. Pancini de Sá & Maria Regina Maluf - Uma Teoria da motivação para algumas experiências em sala de aula.
- ZAJDZNAJDER, L. Notas sobre o ensino universitário e um modelo de intervenção para a melhoria dos docentes universitários. Fórum Educacional. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 4, out./dez. 1980, p. 19-53.



Questionário

1. Por que você optou por este curso? (Psicologia) Quais os objetivos que você tem ao fazer este curso?
2. Estudar é um compromisso pesado, que você faz por obrigação, ou é leve e gostoso que você faz por prazer? Por quê?
3. Se o professor não explica tudo?
4. Como você costuma estudar as diferentes disciplinas?
5. Você costuma relacionar um assunto novo com o que já conhece, ou não?
6. Quando você considera que entendeu um assunto de estudos?
7. Costuma fazer revisão da matéria periodicamente ou não? Se costuma, quantas vezes faz revisão antes das provas?
8. Como é sua participação nas aulas?
9. O que você estuda tem alguma relação com a sua vida, ou não tem nada a ver?
10. Ao estudar um texto: I. Tem facilidade em destacar a idéia central? II. Consegue distinguir a idéia central das secundárias?



11. Em termos de satisfação como você considera o seu desempenho no último semestre? Por quê?

12. A que você atribui o sucesso, quando consegue boas notas nas provas, e a que atribui o fracasso, quando vai mal?

Questionário

13. Quando o professor faz perguntas que exigem de você relacionar idéias e escrever ou falar sobre elas,

1. Por que você optou por este curso? (Psicologia) Quais os objetivos que você tem ao fazer este curso?

2. Estudar é um compromisso pesado, que você faz por obrigação, ou é leve e gostoso que você faz por prazer? Por quê?

3. Se o professor não exigir você estuda?

4. Como você costuma estudar as diferentes disciplinas?

5. Você costuma relacionar um assunto novo com o que já conhece, ou não?

6. Quando você considera que entendeu um assunto de estudos?

7. Costuma fazer revisão da matéria periodicamente ou não? Se costuma, quantas vezes faz revisão antes das provas?

8. Como é sua participação nas aulas?

9. O que você estuda tem alguma relação com a sua vida, ou não tem nada a ver?

10. Ao estudar um texto: I. Tem facilidade em destacar a idéia central? II. Consegue distinguir a idéia central das secundárias?



11. Em termos de satisfação como você considera o seu desempenho no último semestre? Por quê?
12. A que você atribui o sucesso, quando consegue boas notas nas provas, e a que atribui o fracasso, quando vai mal?
13. Quando o professor faz perguntas que exigem de você relacionar idéias e escrever ou falar sobre elas, relacionando-as com outros assuntos, como você costuma se sair?
14. Faça suas considerações a respeito das provas: tipo de provas que prefere, relação entre estudo e tipo de avaliação, se levam ou não a um maior envolvimento com os estudos, desempenho nas provas, previsão quanto ao desempenho...”

Anexo 2



Carta endereçada aos juizes

19 maio, 1999

"Cara professora:

Uma parte da pesquisa que estou realizando para o mestrado, inclui a classificação do aluno como apresentando uma orientação mais mecânica ou mais significativa para o estudo-aprendizagem. Para coletar o material que **Anexo 2** se esta classificação, foi aplicado um questionário em alunos do segundo ano do curso de psicologia desta instituição.

O material, coletado a partir do questionário, foi organizado em itens, para facilitar a leitura e enquadramento dos alunos.

Como necessito de juizes, para esta classificação, estou contando com a sua colaboração. Conhecendo a sua competência e interesse pela educação, apesar de saber de seus inúmeros afazeres, estou lhe solicitando, dentro de suas possibilidades, a gentileza de ser um desses juizes.

Para facilitar o julgamento está sendo anexado, junto ao material a ser analisado, os critérios que devem ser usados, resumindo o que é aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica.



Agradeço, antecipadamente, a sua valiosa
colaboração.

Carta endereçada aos juizes

“Cara professora:

Uma parte da pesquisa que estou realizando para o mestrado, inclui a classificação do aluno como apresentando uma orientação mais mecânica ou mais significativa para o estudo-aprendizagem. Para coletar o material que possibilitasse esta classificação, foi aplicado um questionário em alunos do segundo ano do curso de psicologia desta instituição.

O material, coletado a partir do questionário, foi organizado em itens, para facilitar a leitura e enquadramento dos alunos.

Como necessito de juizes, para esta classificação, estou contando com a sua colaboração. Conhecendo a sua competência e interesse pela educação, apesar de saber de seus inúmeros afazeres, estou lhe solicitando, dentro de suas possibilidades, a gentileza de ser um desses juizes.

Para facilitar o julgamento está sendo anexado, junto ao material a ser analisado, os critérios que devem ser usados, resumindo o que é aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica.



Agradeço, antecipadamente, a sua valiosa
colaboração.

João Loch

Marília, 1996

Anexo 3



Fig. 1. Ausubel é importante a importância da aprendizagem significativa e da aprendizagem mecânica e da aprendizagem significativa.

Fig. 2. Ausubel é importante a importância da aprendizagem significativa e da aprendizagem mecânica e da aprendizagem significativa.

"Critérios para a avaliação das estratégias de estudo-aprendizagem"

Obs. Esses critérios foram enviados às professoras, de
junto com o material da pesquisa, para que elas pudessem se
orientar nas indicações dos alunos como apresentando
orientação significativa ou mecânica, para o estudo-
aprendizagem.

Anexo 3

Os critérios, que serão colocados a seguir, sintetizam o que vem a ser aprendizagem significativa e/ou mecânica, conforme a perspectiva de Ausubel (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980, trad., Ausubel, apud. Faria, 1989, Moreira, 1982). Também serão apresentados critérios usados por Biggs (1989), e Pontes Neto (1996), como indicativos do tipo de envolvimento do aluno com o material de estudo-aprendizagem, sendo que a colocação dos três autores está em função de um melhor entendimento, já que não há uma contradição entre o que é afirmado por um e outro.

a) Condições para a aprendizagem significativa ou mecânica, segundo Ausubel (1980)

Para Ausubel é importante a compreensão do funcionamento mental e de como os conceitos se formam e se interrelacionam na estrutura mental.

Há diferentes maneiras de estudar, conforme as características próprias de cada aluno, mas o relacionamento do material estudado na estrutura cognitiva segue algumas leis inalteradas. Dependendo do modo como o novo material é relacionado ao conhecimento prévio, as diferenças qualitativas nos resultados dos estudos podem ser consequência das estratégias utilizadas para estudar.

“Critérios para a avaliação das estratégias de estudo-aprendizagem”

Obs. Esses critérios foram enviados às professoras, junto com o material da pesquisa, para que elas pudessem se orientar nas indicações dos alunos como apresentando orientação significativa ou mecânica, para o estudo-aprendizagem.

Os critérios, que serão colocados a seguir, sintetizam o que vem a ser aprendizagem significativa e/ou mecânica, conforme a perspectiva de Ausubel (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980, trad., Ausubel, apud. Faria, 1989, Moreira, 1982). Também serão apresentados critérios usados por Biggs (1989), e Pontes Neto (1996), como indicativos do tipo de envolvimento do aluno com o material de estudo-aprendizagem, sendo que a colocação dos três autores está em função de um melhor entendimento, já que não há uma contradição entre o que é afirmado por um e outro.

potencialmente significativo, i. é, o aprendiz deve ter na estrutura cognitiva as idéias relevantes para que o novo material possa ser relacionado, e tenha uma predisposição positiva para efetuar o relacionamento.

a) Condições para a aprendizagem significativa ou mecânica, segundo Ausubel



Para Ausubel é importante a compreensão do funcionamento mental e de como os conceitos se formam e se interrelacionam na estrutura mental.

Há diferentes maneiras de estudar, conforme as características próprias de cada aluno, mas o relacionamento do material estudado na estrutura cognitiva segue algumas leis inalteradas. Dependendo do modo como o novo material é relacionado ao conhecimento já existente é que haverá uma aprendizagem significativa ou mecânica, sendo que as diferenças qualitativas nos resultados dos estudos podem ser consequência das estratégias utilizadas para estudar.

Ausubel acentua alguns aspectos importantes que devem ser levados em conta na avaliação do tipo de abordagem que o aluno faz do material de estudo-aprendizagem, quando se quer avaliar se há uma orientação para a aprendizagem significativa ou mecânica, conforme será apresentado a seguir, de forma sucinta.

I) Aprendizagem significativa:

A aprendizagem é significativa se as idéias expressas simbolicamente forem relacionadas às informações relevantes, previamente adquiridas. Se o aprendiz não tiver estas informações para poder relacionar o novo conhecimento, a aprendizagem, provavelmente, será mecânica.

O material de estudo-aprendizagem deve ser potencialmente significativo, i. é, o aprendiz deve ter na estrutura cognitiva as idéias relevantes para que o novo material possa ser relacionado, e tenha uma predisposição positiva para efetuar o relacionamento entre as novas idéias e as idéias relevantes disponíveis (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980, trad.).



As idéias relevantes podem ser uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição, situando-se, geralmente, em uma área do assunto ou de uma mesma disciplina.

Os conceitos mais amplos e inclusivos, dos quais decorrem os menos inclusivos ou subordinados, são fundamentais para a aprendizagem destes últimos. Ex.: conceito de força e força nuclear; conceito de umidade relativa do ar e conceito de chuva. As idéias relevantes estabelecidas na estrutura mental precisam ser aprendidas com clareza, para que conceitos próximos dentro de uma mesma área não sejam confundidos.

II) Aprendizagem mecânica

Ocorre com pouca ou nenhuma relação do novo material com as idéias previamente adquiridas. Na aprendizagem mecânica o material de estudo-aprendizagem é relacionado à estrutura cognitiva de modo arbitrário, literal, não resultando em novos significados. Caracteriza-se pela decoração de conceitos, termos-chave e sentenças importantes e a devolu  o literal do material estudado.

Acontece com as tarefas de estudo-aprendizagem que não são potencialmente significativas. Por ser uma aprendizagem desprovida de significado, tende a ter uma dura  o curta na memória.

A aprendizagem mecânica pode ocorrer quando:

- 1) faltam idéias relevantes disponíveis que possam ser relacionadas ao novo material a ser aprendido;
- 2) o material a ser aprendido pode ser arbitrário, como sílabas sem sentido e placas de automóvel;



- 3) não haver disposição para aprender significativamente e/ou haver disposição apenas para interpretar o material literalmente (Ausubel, apud. Faria, 1989).

Se a formação anterior não oferecer as idéias relevantes para que as novas idéias sejam relacionadas, provavelmente a aprendizagem será mecânica. Mesmo tendo boa vontade, se o aluno tiver um conhecimento muito deficiente de alguns conceitos essenciais, em determinada área de estudo-aprendizagem, a tendência é que tenha uma aprendizagem mais mecânica do novo material de estudo nesta respectiva área.

“A experiência cognitiva, segundo Ausubel, caracteriza-se por um processo de integração no qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material, funcionando como ancoradouro, abrangendo e integrando o novo material e, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem” (Moreira, 1982. p. 89).

b) Condições para a aprendizagem significativa ou mecânica, segundo Biggs (1989).

Biggs se refere à abordagem que leva a uma aprendizagem significativa, do material de estudo-aprendizagem, como sendo uma abordagem profunda. E a abordagem que leva a uma aprendizagem mecânica como abordagem superficial. Segundo ele, as características do aluno que faz uma abordagem mais profunda do material de estudo-aprendizagem são as seguintes:

I) Aluno com uma visão superficial (reprodutiva) do estudo:



1. "Possui uma concepção quantitativa de conhecimento.
2. Percebe as tarefas de estudo como uma cobrança a ser cumprida.
3. Focaliza a atenção no aspecto literal das palavras usadas, de preferência ao significado das mesmas.
4. Percebe os componentes das tarefas como distintas e não relacionadas com outras tarefas.
5. Confia na memorização do conteúdo.
6. Evita relacionar as idéias pessoais às atividades que realiza.
7. Tem uma preocupação muito grande com o fracasso.
8. Fica preocupado com o tempo que precisa gastar com atividades relacionadas ao estudo".

II) Aluno com uma percepção profunda (significativa) do estudo:

1. "Possui uma concepção qualitativa do aprendizado (conhecimento).
2. Percebe as atividades de estudo como interessantes, envolvendo-se pessoalmente com o que faz.
3. Focaliza a atenção no aspecto essencial, não ficando preso ao aspecto literal.
4. Integra os componentes de uma tarefa entre si e com outras tarefas.



5. Relaciona a tarefa com o que já conhece, lê muito e discute o assunto com os outros.

6. Teoriza sobre o assunto, levanta hipóteses e relaciona o novo conhecimento com outros conhecimentos.

7. Percebe as atividades de estudo como possibilidade de enriquecer a própria experiência.

8. Encontra satisfação emocional estudando".

c) Características dos alunos com orientação para aprendizagem significativa e/ou mecânica, conforme Pontes Neto.

Para Pontes Neto (1996), em síntese, pode-se diferenciar alunos que têm uma orientação significativa para o estudo-aprendizagem, de alunos com uma orientação mecânica, com os seguintes critérios:

I) Alunos com aprendizagem mais mecânica:

1) Ao estudar um novo material não usam o que já sabem;

2) Costumam fazer memorização literal do material de estudo;

3) Realizam as tarefas de estudo como obrigação destituída de valor intrínseco;

4) Raramente relacionam idéias afins.



II) Alunos com aprendizagem mais significativa:

- 1) Conseguem realizar transferências de aprendizagem;**
- 2) Buscam compreender o que procuram aprender;**
- 3) Realizam as tarefas de aprendizagem com satisfação, sendo motivados intrinsecamente;**
- 4) Relacionam as idéias afins com bastante freqüência.**

Com esses critérios, espero que se torne mais fácil o julgamento do aluno quanto à sua orientação para o estudo-aprendizagem. Ao ler os depoimentos, transcritos literalmente, apesar de agrupados em itens, peço que não se perca do objetivo proposto: avaliar se há uma orientação do aluno para o estudo-aprendizagem mais significativa ou mais mecânica.



Depoimentos dos alunos com orientação significativa e mecânica para o estudo aprendizagem, referente à estratégia de estudo-aprendizagem utilizada.

a) Orientação significativa:

Anexo 4

"Estou sempre revisando a matéria, e procuro acrescentar outras coisas, usando dicionários e enciclopédias, sempre que posso. Geralmente estudo do mesmo modo todas as disciplinas".

"Estudo todas as matérias igualmente, ou seja, leio a matéria, faço um resumo entendendo a matéria e procuro ler diversas vezes. Anoto tudo o que o professor fala em aula, e acredito que isso facilita minha compreensão e lembrança para as provas. Leio o texto, denmarco os pontos-chave, procuro entendê-lo, colocando sempre observações que considero importantes, caso tenha alguma dúvida, peço ajuda à outros que possam me esclarecer".

"Consigo destacar a idéia central após estudar o assunto. Não consigo discernir as



idéias secundárias. Ao conseguir achar as idéias centrais consigo confundir o assunto”.

“Não costumo fazer revisão por falta de tempo, antes da prova gosto de revisar umas cinco vezes e fazer algum rascunho na mente para saber se eu compreendi bem a matéria”.

Depoimentos dos alunos com orientação significativa e mecânica para o estudo aprendizagem, referente à estratégia de estudo-aprendizagem utilizada.

gosto de ir estudando para quando chegar o dia da prova já ter tirado todas as dúvidas possíveis”.

“Tenho um costume de ler textos, e ir grifando as coisas mais importantes por que desta maneira fica mais fácil chegar à idéia principal”.

a) Orientação significativa:

“Estou sempre revisando a matéria, e procuro acrescentar ao assunto, outras coisas, usando dicionários e enciclopédias, sempre que posso. Geralmente estudo do mesmo modo todas as disciplinas”.

“Estudo todas as matérias igualmente, ou seja, leio a matéria, faço um resumo entendendo a matéria e procuro ler diversas vezes. Anoto tudo o que o professor fala em aula, e acredito que isso facilita minha compreensão e lembrança para as provas. Leio o texto, demarco os pontos-chave, procuro entendê-lo, colocando sempre observações que considero importantes, caso tenha alguma dúvida, peço ajuda à outros que possam me esclarecer”.

“Consigo destacar a idéia central após estudar o assunto. Não consigo discernir as

idéias secundárias. Ao conseguir achar as idéias centrais consigo confundir o assunto”.

“Não costumo fazer revisão por falta de tempo, antes da prova gosto de revisar umas cinco vezes e fazer algum rascunho na mente para saber se eu compreendi bem a matéria”.

“Leio várias vezes o assunto e depois vou grifando as idéias principais”.

“Sempre leio livros quando tenho tempo, gosto de ir estudando para quando chegar o dia da prova já ter tirado todas as dúvidas possíveis”.

“Tenho um costume de ler textos, e ir grifando as coisas mais importantes por que desta maneira fica mais fácil chegar à idéia principal”.

“Costumo fazer revisão, quando estou com dúvida. Umas 3 vezes por semana no máximo”.

“Costumo sempre relacionar um assunto novo com o que já sei. Assim tenho mais para saber e entender”.

“Estudo todas as disciplinas da mesma maneira, às vezes falo em voz alta, escrevo, e faço anotações do que é dito na sala de aula. Sempre procuro entender o assunto e se for necessário, então eu decoro”.

“Meu modo de estudar é condicionado pelo tipo de avaliação do professor. Às vezes determinadas disciplinas (ou melhor, professores) nos obrigam a decorar e devorar



suas palavras, mas mesmo assim procuro entender, porque senão já sei, daí a dois tempos não me pergunte o que foi dito, pois para me lembrar só lendo ou alguém comentando novamente”.

“Presentemente, estudo de forma igual as matérias que são avaliadas igualmente. Aquelas em que o professor exige os termos dados procuro memoriza-los, o que, em geral, não consigo, o que me faz obter notas mais baixas”.

“Costumo estudar fazendo reflexão falada, procurando entender e assimilar o que estou estudando, como se eu fosse "o professor" e "o aluno"; procuro questionar, e quando a dúvida não foi respondida procuro e peço auxílio. Muitas vezes não estudo, só faço uma leitura desde que eu tenha entendido bem a matéria. Agora estamos com um grupo de estudos (bem no início). Uso vários materiais, resumos, pesquisas, etc.”

“Na maioria das disciplinas estudo fazendo resumos, escrevendo, algumas, depois de ler várias vezes os textos. Costumo usar o caderno, ler textos indicados pelo professor, raramente lendo textos ou livros além dos indicados”.

“Tem matérias que você é “obrigada” a decorar, mas eu não gosto nem um pouco disso e procuro entender porque ajuda bastante e na minha opinião é o melhor jeito de estudar e aprender”.

“Geralmente relaciono o conhecimento novo com o que já sei e também com outras



disciplinas, pois acho que está tudo interligado. Acho que na maioria das vezes relaciono, porque o assunto fica mais interessante e melhor compreendido”.

“Eu faço esquemas com antecedência de uma semana de acordo com o número de matéria que estou fazendo, para estudar uma por dia, e na semana de prova faço uma revisão diária de acordo com a matéria daquela prova naquele dia”.

“Na maioria das vezes costumo, ao chegar em casa, dar uma lida na matéria do dia. Quando tenho condições reviso a matéria ao menos uma vez antes da prova. Costumamos estudar fazendo anotações das partes mais importantes após a segunda leitura”.

“Sempre estudei na véspera da prova ou até mesmo no dia de uma avaliação. Dificilmente surge alguma dúvida pois costumo prestar atenção na aula das matérias mais difíceis. Adotei esse comportamento de véspera porque acho que minha concentração para a prova está quase 100% neste dia, portanto fica mais interessante e produtivo estudar “em cima da hora”.

“Geralmente não faço revisão, pois por prestar atenção nas aulas sempre guardo o que me é passado, só se esquecer mesmo. Lendo e escrevendo novamente o que entendi. Se for um texto novo, depois dar os passos anteriores, pergunto a alguém se é correta o que entendi. Meu modo de estudar é condicionado pelo modo de o professor dar a



prova, pois, há professores que passam perguntas e cobram as respostas assim como as ditas por eles”.

“Gostaria de poder revisar a matéria periodicamente, mas a falta de tempo torna isso impossível, o trabalho toma a maior parte do tempo, por isso acabo sempre revisando a matéria às vésperas da prova, por 3 a 4 vezes leio, releio e escrevo o que entendi da matéria. Geralmente estudo de acordo com o tipo de avaliação do professor. Se já sei que ele gosta de "decoreba" não vou me arriscar usando minhas palavras e meu ponto de vista”.

b) Orientação mecânica:

“Costumo estudar prestando atenção na aula, então conforme a explicação começo a imaginar vários temas, para poder memorizar. Fiz o curso de lingüística e memorização semântica, procuro acompanhar o que aprendi”.

“Procuro entender depois decoro. Se não consigo entender mesmo então decoro”.

“Não costumo revisar a matéria, à não ser antes da prova. Presto muita atenção nas aulas, e é gostoso quando um professor explica bem e deixa a gente participar da aula, isto ajuda a memorizar melhor. As vezes complica muito a cabeça da gente quando lemos o texto e com as explicações do professor. As aulas na sala são mais compreendidas”.



“Quando estudo uma matéria teórica, gosto de falar o que entendi com minhas palavras, mas tem professores que gostam que você escreva com as palavras do texto, então eu faço um resumo do texto e decoro exatamente como está escrito”.

“Eu estudo bastante e decoro toda a matéria, mas chega na hora da prova, me dá um branco e esqueço tudo, eu não sei explicar o porquê”.

“Sempre revejo as matérias antes das provas, mas as vezes se você não entende o início da matéria você se confunde todo”.

“Procuro entender. Se não conseguir o jeito é decorar. Costumo fazer questionário para todas as matérias, de modo geral”.

“Eu procuro estudar apenas uns dois dias antes da prova e antes eu dou apenas uma lida na matéria”.

“Quando vou memorizar antes procuro entender, mas se isso não ocorrer, sou obrigada a decorar”.

“Eu estudo conforme o tipo de avaliação do professor”.

“Estudo do mesmo modo todas as disciplinas”.

“Eu gostaria muito de poder revisar a matéria, até todo dia se fosse possível, mas infelizmente eu trabalho o dia todo e não tenho tempo para isso, eu só estudo mesmo na



semana de prova, que é quando eu passo a noite inteira acordada para poder estudar”.

“Não reviso a matéria todos os dias porque não tenho tempo. Sei que deveria me esforçar mais mas tenho meus limites. Procuro ficar muito atenta às aulas para quando for estudar para as provas poder apenas lembrar”.

“Só aprendo se memorizo um assunto, detesto ter que decorar alguma coisa, logo esqueço tudo. Se aprendi sem decorar nunca mais esqueço”.

“Não acho o estudo leve e gostoso, estudo para atingir meus objetivos”.

“Não tenho muito tempo para estudar devido o trabalho, mas estudo sempre a noite, depois das aulas, e um pouco depois das cinco e meia, procuro ler e já entender, preciso ler várias vezes para entender uma pequena linha. Estudo todas as matérias do mesmo jeito”.

“Em sala de aula não dá para entender nada, pois é muito barulho, mas chegando em casa eu releio tudo, bem devagar, e duas vezes cada trecho lido”.

“Costumo estudar ou escrevendo, fazendo rascunhos ou explicando para alguém, depende, se eu sei melhor a matéria e dá para explicar, então convido uma amiga da mesma sala e estudamos juntas, eu explico o que sei, ela explica o que sabe, lemos o que não sabemos, tentamos entender juntas, ou então se eu estiver só chamo meu marido e dou uma



“aulinha” para ele, explicando e aprendendo (assimilando) ao mesmo tempo”.

“Algumas disciplinas, que só o fato do professor esplanar diante a sala e mais algumas anotações você já estudou, agora como eu digo na outra resposta, certas disciplinas só na base da decoreba mesmo. Só faço revisão quando me convém, e a matéria que me interessa, quanto a quantidade não parei pra contar”.

“Quanto ao meu modo de estudar tenho me esforçado o máximo em observar toda a explicação na sala de aula para que depois não tenha que perder muito tempo estudando sobre o caderno, livros e xerox. Pra falar verdade não estudo muito, tenho levado com aquilo que aprendo em sala de aula”.

“Se o professor elabora perguntas que exigem decoração, procuro decorar, porque se não o professor não considera certo”

“No modo de estudar eu preciso melhorar, criando melhores oportunidades de aprendizagem, a fim de poder ter um melhor aproveitamento. Encontro dificuldades em desenvolver uma melhor maneira para aprender. Apenas leio e tento entender o texto dado. Pesquiso na biblioteca outros livros além dos textos dados. Considero que entendi quando consigo assimilar minhas idéias com aquilo que já aprendi. Como exemplo posso citar quando o professor faz perguntas e respondo com facilidade. Não costumo fazer revisão. Só quando tem apostilas, livros, continuo ler, mas as matérias



do caderno só no dia das provas. Só no dia, várias vezes até começar a prova. Procuro ler os textos todos e entendê-los, mesmo por ter dificuldade, porque sempre estudei decorando perguntas, agora como me encontro fazendo um curso universitário tenho que ler e entender. Já estou me acostumando com a idéia; no começo para mim foi muito difícil, perder o vício de decorar, mas agora sinto que melhorei muito, estou tendo facilidade de ler e entender o texto dado, falando com minhas próprias palavras o que o professor está pedindo”.

“Seria impossível estudar, toda a matéria do mesmo modo, porque todos os professores quer dizer uma maioria, adota um meio de avaliar sua matéria, uns gosta de questionário, outros gostam que leiam e diga como é que o aluno entendeu a matéria dada com suas palavras é aí que se torna difícil estudar do mesmo modo”.

“Meu método de estudar é escrever tudo que não entendi várias vezes até fixar. Considero que entendi um assunto quando consigo transmiti-lo sem dúvidas”.



Depoimentos dos alunos sobre o grau de
satisfação com relação ao próprio desempenho.

a) Orientação significativa

1) Satisfeito:

"Estou satisfeito com as notas que tirei desde o início do curso. Pois quando precisei de nota, me esforcei para conseguir e alcancei meu objetivo".

Anexo 5

"Em termos de notas o meu desempenho foi satisfatório. Porque não só pelo fato de tirar notas que eu considero boas, mas principalmente entender as matérias as quais eu tive uma nota satisfatória".

"No último semestre eu me sai muito bem, tirei notas boas, não posso dizer que foi ótimo mas foi muito bom, não fiquei de exame em nenhuma matéria, trabalho e não tenho muito tempo para estudar".

"Quanto ao meu desempenho: as notas, graças a Deus estão satisfatórias, porque apesar de não haver muito tempo para eu estudar, obtive boas notas. Gostaria de poder ter mais tempo para os estudos, mas no momento não é possível, devido ao horário de



trabalho. Mas felizmente, graças a Deus primeiramente e ao meu esforço, consigo conciliar o estudo com o trabalho que para mim é muito compensador e satisfatório”.

“Estou satisfeita com as notas. Me sai muito bem. Não precisei fazer exames. Passei por tudo e me saiu muito bem, não pude fazer mais nada”.

Depoimentos dos alunos sobre o grau de satisfação com relação ao próprio desempenho.

a) Orientação significativa
filhos e netos me admiram e me estimulam.

1) Satisfeito:

“Estou satisfeito com as notas que tirei desde o início do curso. Pois quando precisei de nota, me esforcei para conseguir e alcancei meu objetivo”.

“Em termos de notas o meu desempenho foi satisfatório. Porque não só pelo fato de tirar notas que eu considero boas, mas principalmente entender as matérias as quais eu tive uma nota satisfatória”.

“No último semestre eu me sai muito bem, tirei notas boas, não posso dizer que foi ótimo mas foi muito bom, não fiquei de exame em nenhuma matéria, trabalho e não tenho muito tempo para estudar”.

“Quanto ao meu desempenho: as notas, graças a Deus estão satisfatórias, porque apesar de não haver muito tempo para eu estudar, obtive boas notas. Gostaria de poder ter mais tempo para os estudos, mas no momento não é possível, devido ao horário de



trabalho. Mas felizmente, graças a Deus primeiramente e ao meu esforço, consigo conciliar o estudo com o trabalho que para mim é muito compensador e satisfatório”.

“Estou satisfeita com as notas. Me sai muito bem. Não precisei fazer exames. Passei por média, o que foi muito bom, pois pude fazer coisas imprescindíveis. Não posso dizer mais nada além de que fui bem, 1º porque gosto de estudar; segundo gosto das matérias; terceira, sou estimulada pelos de casa, marido, filhos e netos me admiram e me estimulam. Isso é bom demais! Além da família, os amigos mais íntimos me animam e se interessam pelo meu sucesso”.

“Fiquei satisfeita com o meu desempenho, no último semestre, pelo tempo que tenho para estudar. Creio ter ido muito bem, por que a matéria foi interessante e bem assimilada, sendo bem estruturada ao conhecimento obtido”.

“Estou cada vez mais satisfeita com o meu desempenho apesar de ter decaído em termos de notas no último bimestre”.

“Fiquei satisfeita com quase todas as matérias menos em uma que acho que não dei tanta atenção por não me interessar muito”.

“Estou satisfeita com meu desempenho. Me considero boa aluna, pois acho que o aluno não deve só esperar pelo professor, mas ir além dos seus interesses, pois servirá para seu próprio futuro”.



“Eu fiquei de uma certa forma satisfeita pois eu trabalho e não tenho muito tempo para estudar, mas mesmo assim me esforcei para tirar notas boas, sei que não fui muito bem em algumas matérias mas neste semestre irei me esforçar mais para conseguir melhores resultados”.

“Fiquei satisfeito com todas as notas, exceto em uma. Pois não compreendi o critério do prof.; sendo que na 2ª prova ocorreu ser em grupo e o nosso experimento fomos bem”.

“Não fiquei satisfeita com algumas notas, pois me preparei muito e não aconteceu o que esperava, talvez deveria reavaliar algumas coisas, mas é difícil pois não sei quais foram meus erros. Apesar de ter sido aprovada em todas as matérias, me decepcionei ao ficar para exame, mas procuro me aperfeiçoar”.

“Fiquei insatisfeita apenas em uma disciplina, porque peguei DP. Deveria ter escrito mais sobre o tema abordado na prova. Mas com esforço eu vou me recuperar”.

b) Orientação mecânica

a) Satisfeito:

“Estou contente com o meu aproveitamento. Estou aprendendo muito”.



“Fiquei satisfeita com minhas notas, estudei e me esforcei e sinto que tenho que fazer muito mais”.

“No último semestre meu desempenho foi bom, claro que poderia ser melhor”.

“De modo geral acho que estou contente com as notas que tiro. Às vezes penso que podia ter ido melhor”.

“Meu desempenho foi satisfatório em algumas matérias”.

b) Insatisfeito:

“Fiquei um pouco assustada com a nota de uma disciplina, pois estudei e vim com nota abaixo da expectativa”.

“Não fiquei satisfeita com as matérias que tirei menos de 7,0 (uma disciplina a professora era muito exigente e outra a professora pedia muitos detalhes; tem um prof. que quer cópia do livro na prova, não entendi ainda o que ele quer”.

“No último semestre podia ter sido melhor, não fui tão ruim, porém tinha condições de ter ido melhor, já que só fazia três matérias”.

“Não estou satisfeita com minhas notas, pois está faltando um pouco de empenho meu”.



“Meu desempenho no último semestre eu considero razoável, pois peguei uma DP. No último semestre não fui mal, mas queria ter ido melhor, pois estudei bastante”.

“Acho que meu desempenho no último semestre foi razoável. Talvez não tenha ido melhor por falta de um estímulo”.

“As minhas notas foram satisfatórias, para fechar o semestre, mas não foram notas boas eu poderia ter ido melhor”.

“Em termos de satisfação com o meu desempenho, no último semestre eu vacilei bastante, não me dediquei tanto, peguei bastante exames, e também uma dependência. Talvez seja problema emocional, moro longe da minha família, fui viajar na época errada”.

“O meu desempenho no último semestre foi razoável, não muito boa só que consegui passar, mas ainda acho que tenho que mudar a minha maneira de estudar, ou melhor estudar mais, não deixando tudo para a última hora, pois assim se tiver dúvidas não vou ter como suprilas”.

“Quanto ao meu desempenho não fiquei contente com duas disciplinas. Não consegui assimilar bem estas matérias que exigem que sejam decoradas. Quanto as outras, é muito bom aprender a respeito do ser humano e de nós mesmos”.



"O 2º grau me deu uma boa base para entrar na universidade. A maioria dos que completaram esse 2º grau, por vestibular, para entrar em uma universidade, foi bem bem-sucedido".

"Foi um segundo grau bem bom. Foi uma boa base para entrar na universidade".

Depoimentos dos alunos, com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem, sobre a formação anterior ao ingresso na Universidade

Um dos alunos contou que ele queria entrar na universidade para estudar Engenharia. Ele fez o curso de Engenharia no 2º grau e conseguiu uma boa classificação".

a) Alunos com orientação significativa:

"O segundo grau me deu uma boa base, porque aproveitei bem estudando tudo o que era possível".

"O segundo grau foi fundamental para que eu entrasse na faculdade, pois o segundo grau é a base de uma faculdade".

"Tive uma boa base no segundo grau. Foi onde tive a melhor oportunidade de aprender".

"Acho que o segundo grau me deu uma base para entrar no vestibular. Fiz também magistério, que não dá base para nenhum vestibular. Fiz cursinho e consegui uma boa classificação".

"Fiz um bom segundo grau. Uma escola técnica que no meu tempo era bem exigente".

“O 2º grau me deu base em parte, pois como fiz magistério e colegial tive que complementar com um cursinho pré-vestibular. Para poder ter um pouco mais de base e segurança”.

“Meu segundo grau foi muito fraco.

Todas as escolas de minha cidade são muito fracas.

Depoimentos dos alunos, com diferentes orientações para o estudo-aprendizagem, sobre a formação anterior ao ingresso na Universidade.

O 2º grau não me deu uma boa base. No curso técnico que fiz muitas matérias básicas para o vestibular foram tiradas: biologia, química, física e inglês”.

a) Alunos com orientação significativa:

“O segundo grau não me deu uma boa base, pois quando prestei vestibular queria apenas fazer o curso técnico. Foi onde senti mais vontade de estudar”.

“O segundo grau me deu uma boa base, porque aproveitei bem estudando tudo o que era possível”.

“O segundo grau foi fundamental para que eu entrasse na faculdade, pois o segundo grau é a base de uma faculdade”.

“Tive uma boa base no segundo grau. Foi onde tive a melhor oportunidade de aprender”.

“Acho que o segundo grau me deu uma base para entrar no vestibular. Fiz também magistério, que não dá base para nenhum vestibular. Fiz cursinho e consegui uma boa classificação”.

“Fiz um bom segundo grau. Uma escola técnica que no meu tempo era bem exigente”.

a minha formação escolar, com exceção da



“O 2º grau me deu base em parte, pois como fiz magistério e colegial tive que complementar com um cursinho pré-vestibular. Para poder ter um pouco mais de base e segurança”.

“Meu segundo grau foi muito fraco. Todas as escolas de minha cidade são muito fracas. Me arrependi de não ter ido estudar fora de minha cidade”.

“O segundo grau não me deu uma boa base. No curso técnico que fiz muitas matérias básicas para o vestibular foram tiradas: biologia, química, física e inglês”.

“O segundo grau não me deu uma boa base, pois quando prestei vestibular queria apenas faculdades estaduais, foi onde senti muitas dificuldades”.

b) Alunos com orientação mecânica:

“O 2º. grau me deu o mínimo possível de base principalmente escolas Estaduais, como foi o meu caso de ter estudado todo este período, alguma base você tem, desde que você se interesse pelo estudo”.

“O segundo grau não me deu base. Fiz magistério e tive que fazer cursinho para fazer vestibular”.

“O 2º grau me deu pouca base, pois toda a minha formação escolar, com exceção da



faculdade é lógico, foram todos cursados em escola Estadual, e mesmo pq o 2º grau eu fiz técnico em contabilidade, portanto o vestibular foi na base do chutômetro, com exceção da redação que você tem que saber de fato”.

“O segundo grau me deu condições para entrar na faculdade, mas hoje percebo que foi muito fraco, me deixando uma base muito fraca. Por ter uma educação fraca, nós que sofremos mais tarde, com as dificuldades para enfrentar a universidade e na competitividade”.

“O segundo grau não me deu uma base muito boa. Se fosse para entrar numa faculdade onde o vestibular fosse mais rígido, talvez não teria conseguido entrar”.

“Meu segundo grau foi fraco em certas matérias, pois fiz magistério. Mas tive uma classificação boa no resultado do vestibular”.



"Estou aprendendo a lidar com as pessoas e a lidar com a minha própria vida. Estou aprendendo a lidar com a minha própria vida."

"Estou aprendendo a lidar com a minha própria vida e a lidar com a minha própria vida."

"Estou aprendendo a lidar com a minha própria vida e a lidar com a minha própria vida."

Depoimentos dos alunos sobre os objetivos referentes ao curso que estão fazendo.

"Meu objetivo é me especializar cada vez mais e trabalhar muito na profissão."

a) Alunos com orientação significativa:

"Meu objetivo é me especializar cada vez mais e trabalhar muito na profissão."

"Em busca de compreensão do comportamento dos indivíduos, eu adoro o curso, tenho verdade." **Anexo 7**

"Ajudar colegas, nos quais encontrava des controle emocional que não achava normal. Até já montamos um grupo, com um médico e uma psicóloga, com o objetivo de ajudar os colegas".

"Creio ter condições de ouvir e compreender as pessoas em suas angústias, tenho como objetivo desenvolver mais minha capacidade e descobrir qual o caminho profissional nesta área, vou seguir".

"Meu objetivo é me especializar cada vez mais e trabalhar muito na profissão".

"Quero aumentar meus conhecimentos e me aperfeiçoar futuramente, trabalhar no lugar onde eu seja valorizada".



“Conhecer e compreender melhor o ser humano e suas atitudes e com isto, ser uma boa profissional”.

“Tentar ajudar as pessoas na solução dos seus problemas”.

“Pretendo descobrir, um pouco, o que movimenta o ser humano, quais seus motivos seus”.

Depoimentos dos alunos sobre os objetivos referentes ao curso que estão fazendo.

“Meu objetivo é estudar muito, pois pretendo ser a psicóloga e não mais uma. Pretendo”.

a) Alunos com orientação significativa:

“Meus objetivos com o curso são de trabalhar na área social, não penso muito em ter”.

“Em busca de compreensão do comportamento dos indivíduos, eu adoro o curso, tenho verdadeira paixão”.

“Ajudar colegas, nos quais encontrava descontrole emocional que não achava normal. Até já montamos um grupo, com um médico e uma psicóloga, com o objetivo de ajudar os colegas”.

“Creio ter condições de ouvir e compreender as pessoas em suas angústias, tenho como objetivo desenvolver mais minha capacidade e descobrir qual o caminho profissional nesta área, vou seguir”.

“Meu objetivo é me especializar cada vez mais e trabalhar muito na profissão”.

“Quero aumentar meus conhecimentos e me aperfeiçoar futuramente, trabalhar no lugar onde eu seja valorizada”.

“Conhecer e compreender melhor o ser humano e suas atitudes e com isto, ser uma boa profissional”.

“Tentar ajudar as pessoas na solução dos seus problemas”.

“Pretendo descobrir, um pouco, o que movimenta o ser humano, quais seus motivos, seus medos, etc.”

“Meu objetivo é estudar muito, pois pretendo ser a psicóloga e não mais uma. Pretendo me satisfazer profissionalmente”.

“Meus objetivos com o curso são de trabalhar na área social, não penso muito em ter uma clínica, mas até me formar posso mudar de opinião e fazer as duas coisas não sei...”

“Meus objetivos neste curso são muito grandes. O que eu realmente queria era fazer um trabalho de orientação com as pessoas mais carentes, sei lá, poder ajudá-las”.

b) Alunos com orientação mecânica:

“Pretendo alcançar uma ótima gratificação profissional e ajudar muitas pessoas que precisarem de mim”.

“Meus objetivos a princípio é me formar, fazer algum tipo de especialização (ainda estou na dúvida) e começar a trabalhar”.



“Meu objetivo é ser uma boa profissional em qualquer área que eu for escolher”.

“Com esse curso quero desempenhar um bom trabalho e poder ajudar muito as pessoas”.

“O meu objetivo é me formar e trabalhar como terapeuta infantil. Pode ser que eu mude idéia”.

“Para me conhecer melhor. Saber meus limites, minhas virtudes e fraquezas, e por que sempre tive vontade de fazer algo pelo próximo e essa foi a maneira que encontrei de através deste curso psicologia, de entender os problemas das pessoas e ajuda-las ou orientá-las no que for preciso, como professora, como terapeuta, como pessoa, etc.”

“Ajudar várias pessoas a se conhecerem melhor e me auto realizar”.

“Estou fazendo este curso porque gosto, tentando ver de uma maneira diferente os fatos da vida. Gosto muito deste curso porque irá fazer com que eu possa ajudar as pessoas que precisam, não só levando pelo lado material, e sim tentando fazer de pessoas com dificuldades, possam se sentir melhor. Meus objetivos são vários, um deles é tentar me esclarecer melhor para que um dia eu possa ser bom profissional”.

“Meu objetivo é não parar só na formação e sim fazer uma Pós Graduação, adquirir clínica, enfim os planos são muitos. São os mais naturais e normais que um



indivíduo almeja, ser o the beste dentro da sua simplicidade”.

“O principal objetivo é conhecer, para poder me entender melhor. Se eu conseguir terminar o curso e trabalhar como psicóloga, será mais uma opção de emprego”.

Anexo 8



entusiasmo de trabalhar e estudar dentro da sala”.

“Eu não soube de certeza se tinha dedicado bastante tempo às disciplinas e também aos professores dos outros – até me lembrando que alguns tinham”.

“Os motivos são os professores que apresentaram de maneira bem clara e objetiva”.

Depoimentos dos alunos com referência ao professor como causa de atribuição de desempenho.

“Uma professora em 1^o ano, foi responsável de ensinar de várias maneiras, com muita paciência e dedicação. Foi uma ótima professora, não teve nada que eu não me desorientasse”.

Anexo 8

a) Sucesso: “Uma professora em 1^o ano, foi responsável de ensinar de várias maneiras, com muita paciência e dedicação. Foi uma ótima professora, não teve nada que eu não me desorientasse”.

“Gosto do professor que valoriza o aluno e que faz com que ele seja bem sucedido. A este sucesso agradeço ao professor e a mim que tenho vontade de vencer”.

“Os sucessos em certas disciplinas acredito que dependem de mim e também do professor, pois sou uma pessoa de grande força de vontade e sempre estudo, mas preciso de um professor bom que me dê uma base boa para um melhor entendimento”.

“As disciplinas que me saio bem eu atribuo a minha atenção nas aulas, bom



encinamento do professor e estudos feitos dentro de casa”.

“O meu sucesso eu atribuo a minha dedicação em cada uma das disciplinas e também aos professores que sempre estão nos auxiliando em algumas dificuldades”.

“Os motivos são os professores que apresentam de maneira bem clara a matéria, (...)”

Depoimentos dos alunos com referência ao professor como causa de atribuição de desempenho.

Orientação significativa

a) Sucesso:

“Gosto do professor que valoriza o aluno e que faz com que ele seja bem sucedido. A este sucesso agradeço ao professor e a mim que tenho vontade de vencer”.

“Os sucessos em certas disciplinas acredito que dependem de mim e também do professor, pois sou uma pessoa de grande força de vontade e sempre estudo, mas preciso de um professor bom que me dê uma base boa para um melhor entendimento”.

“As disciplinas que me saio bem eu atribuo a minha atenção nas aulas, bom



encinamento do professor e estudos feitos dentro de casa”.

“O meu sucesso eu atribuo a minha dedicação em cada uma das disciplinas e também aos professores que sempre estão nos auxiliando em algumas dificuldades”.

“Os motivos são os professores que apresentam de maneira bem clara a matéria, (...).

“As causas do sucesso é poder ter bom entendimento com alguns professores onde há oportunidade de trocas de idéias, debates, seminários e discussões. Este bom entendimento, não quer dizer que eu não me dou bem com os prof., mas um exemplo é uma matéria, onde fiquei de exame, não que o prof. seja ruim, mas há maneira de passar não era clara e objetiva, isto me complicou, pois apesar de sempre tirar minhas dúvidas, este professor sabe muito, mas para passar é complicado, onde eu tenho dificuldade de captar suas idéias, hoje faço bastante esforço para conseguir entender e muitas perguntas, pois só assim cheguei ao entendimento”.

“Atribui o meu sucesso na didática do professor, (...).

“Quando me saio bem numa matéria atribuo isso a vários fatores, tais como: empatia com o professor, (...), a habilidade do professor em explicar, (...).

b) Fracasso



“O fracasso pode ocorrer por várias razões, (...) ou por causa das explicações dadas que não são muito claras”.

“O meu fracasso também depende de mim, que não me esforcei e às vezes também do professor, que não me transmitiu o conhecimento de uma maneira clara e objetiva”.

“Atribuo ir mal devido à falta de assimilação, má interpretação das perguntas nas avaliações ou perguntas mal elaboradas pelo professor, nervosismo ou até professores que explicam confusamente a matéria”.

“Considero que a professora não deu valor no meu parecer, sobre o assunto abordado na prova”.

“Acredito que derrepente ao fazer alguma transferência com algum professor, me antipatizo com a matéria, e fica trabalhoso conseguir sucesso, mas se for preciso, consigo”.

“O fracasso pode ser atribuído a falta de entendimento, autoritarismo por parte de determinados professores, falta de diálogo e bom relacionamento, (...)”.

“As vezes é o professor que não sabe avaliar adequadamente a prova”.

“Talvez o professor não tenha interpretado o que quis expressar, ou não tenha conseguido se expressar do jeito que



queria. Em uma determinada disciplina não fui bem porque o professor pediu mais decoreba. O aluno precisa achar uma linha de pensamento que se adeqüe mais ao modo de o professor analisar.

“Quando me saio mal geralmente atribuo meu fracasso ao fato de (...), professor exigente ao extremo (...).”

“Acho que o professor não foi justo na correção, pois tem uma turminha que cola e as colas iguais tiveram notas diferentes. Às vezes, o prof. pode ser injusto na atribuição de notas”.

Orientação mecânica

a) Sucesso:

“Eu acho que o professor é um fator importantíssimo”.

“Atribuo de ter ido bem ao professor e a mim pelo o professor ter explicado bem e por eu ter estudado, quanto ao ir mal não sei se as vezes é falta de atenção minha ou do professor não explicar bem”.

“Ao meu esforço e também pela explicação do professor. Quando acontece de ir mal na prova, não sei se foi falha minha,



porque depende muito da correção do professor”.

“Me saio bem naquelas matérias que considero interessantes e naquelas em que, mesmo sendo difíceis, os professores me estimulam e reconhecem meu esforço”.

“Nas matérias que me saio bem, (...) gosto do jeito do professor dar a aula (...). E o fracasso da matéria que saio mal é tolamente o oposto do que me saio bem”.

b) Fracasso:

“Em primeiro lugar, acho fundamental a explicação do professor e o professor. Se for uma matéria que traz curiosidade é ótimo e o professor também tem que ser criativo e não ficar só naquela ladainha de sempre, e também precisa ser exigente. Portanto se for uma matéria que desperta o interesse, é claro que o desempenho vem daí. Quanto ao meu fracasso, acho que é tudo ao contrário do que eu disse”.

“Eu acredito que quando temos facilidade e sucesso em uma disciplina, depende muito de nós mesmos, do nosso esforço e dedicação, e ainda quando temos professores dedicados e que nos estimulam, demonstrando interesse e prazer no ensinar, somos ainda mais capazes de atingir o sucesso. Mas quando a disciplina já é difícil e complicada, e ainda acontece do professor não ser muito interessado e nem tão motivador, acho que o aluno fica desestimulado, por não encontrar um apoio para suas dificuldades, daí a tendência ao fracasso fica maior”.



“Consegui tudo isso por causa do incentivo dos professores da necessidade de tirar boas notas para fechar e por um motivo que acho importante para mim, de que tenho que levar a sério meus estudos”.

“Quando temos professores dedicados e que nos estimulam, demonstrando interesse e prazer no ensinar, somos ainda mais capazes de atingir o sucesso”.

b) Fracasso:

“A prof^a parecia mais um “sargentão de um quartel” do que professor, sem querer atribuir meu fracasso a ela, mas ela foi bastante responsável à eu ter um certo “pavor” da matéria, fiz pela obrigação de fazer, não por gostar”.

“Acho que o professor tem que considerar melhor nossas idéias”.

“O professor também tem que ser criativo e não ficar só naquela ladainha de sempre, e também precisa ser exigente”.

“Atribuo o fracasso, talvez aquelas disciplinas que me lembram professores que não souberam explicar”.

“Ao fracasso do professor não sei nem o que dizer, porque eu posso achar que ele não explicou bem para mim mas os meus amigos podem ter entendido toda a matéria”.



“Explicações dadas que não são muito claras”.

“As outras matérias eu não sou chegada e tenho certas dificuldades que não vêm ao caso, prefiro não comentar, porque vem um pouco dos professores também, mas fazer o que se tem que ser assim”.

“Quando acontece de ir mal na prova, não sei se foi falha minha, porque depende muito da correção do professor”.

Anexo 9



de a professor avaliar melhor os modos de estudar”.

“A forma como se estuda não é suficiente, mas sim a forma como se organiza e descreve o modo de estudar com o modo de cada avaliação será considerado com o melhor”.

Depoimentos dos alunos relativos às avaliações e suas influências nas estratégias de estudo-aprendizagem.

Entrevista com o aluno 1

a) Orientação significativa:

“O professor precisa ter uma orientação significativa para o aluno e para a avaliação, não apenas para a avaliação, mas para a aprendizagem”.

“O entendimento da matéria é maior que a nota, pois as perguntas feitas pelo professor podem restringir o que o aluno pode expressar do seu entendimento”.

“O aluno precisa achar uma linha de pensamento que se adeque mais ao modo de o professor analisar”.

“Não gosto de decorar, prefiro ler e entender, passando o conhecimento e adquirindo-o, para mim fica mais fácil compreender do que decorar. Conseguir entender é o ideal, quando não, procuro o conhecimento e decorar é em último plano, ou seja, quando o mestre tem esta linha de ensino”.

“Não sabendo como o professor vai avaliar, fica difícil estudar. Quando sei como o professor vai avaliar, fica mais fácil. O modo

de o professor avaliar interfere no modo de estudar”.

“A forma como eu estudo não é condicionada, mas sim a forma com que responderei o conteúdo estudado de acordo com o modo de cada avaliação será condicionado com a mesma”.

Depoimentos dos alunos relativos às avaliações e suas influências nas estratégias de estudo-aprendizagem.

a) Orientação significativa:

“O entendimento da matéria é maior que a nota, pois as perguntas feitas pelo professor podem restringir o que o aluno pode expressar do seu entendimento”.

“O aluno precisa achar uma linha de pensamento que se adeqüe mais ao modo de o professor analisar”.

“Não gosto de decorar, prefiro ler e entender, passando o conhecimento e adquirindo-o, para mim fica mais fácil compreender do que decorar. Conseguir entender é o ideal, quando não, procuro o conhecimento e decorar é em último plano, ou seja, quando o mestre tem esta linha de ensino”.

“Não sabendo como o professor vai avaliar, fica difícil estudar. Quando sei como o professor vai avaliar, fica mais fácil. O modo



de o professor avaliar interfere no modo de estudar”.

“A forma como eu estudo não é condicionada, mas sim a forma com que responderei o conteúdo estudado de acordo com o modo de cada avaliação será condicionado com a mesma”.

b) Orientação mecânica:

“Quando estudo uma matéria teórica, gosto de falar o que entendi com minhas palavras, mas tem professores que gostam que você escreva com as palavras do texto, então eu faço um resumo do texto e decoro exatamente como está escrito”.

“Gosto dos dois tipos de avaliação, mas tendo uma escolha de uma outra quanto a literal acho um pouco superficial porque você decora e logo esquece, já o outro método (explicar com as próprias palavras) é um pouco constrangedor pois, você passa suas idéias e às vezes não é retribuído junto aos pensamentos do professor”.

“Eu estudo conforme o tipo de avaliação do professor. Se o prof. não exigir eu não estudo”.



promovemos sempre algo, com certo e muito em avaliação, porque quer de uma forma ou de outra nos envolvamos com a realidade e nos mudemos. As avaliações servem para medir se está mudando e que mudança, se tem avaliação e importância de conhecimento”.

“Depois de tudo de que se fala aqui
por Depoimentos dos alunos sobre a importância das avaliações para o envolvimento com as atividades de estudo-aprendizagem.”

então, agora se tem mais “valor” para uma avaliação que “está melhor, ali está, tem um sentido e uma relação e tudo isso um certo valor.”
a) Orientação significativa: “Tem ali o estudo e tudo no lugar certo, mas quando você entra, ali está o significado, porque aquilo é o valor”.

“Ajudam a Anexo 10 mais com o estudo”.

“Na época da avaliações normalmente você se aprofunda mais em relação aos assuntos, sempre lendo e relendo para que assim possamos verificar se realmente conseguimos entender tudo que foi tentado transmitir através dos dados obtidos por nós e pelos professores”.

“De uma certa forma as avaliações levam a um envolvimento com os estudos, mas não é só a avaliação como também a atenção nas aulas, o interesse em aprender, mas a avaliação é o fator mais forte, pois há uma atenção maior em relação aos estudos”.

“As avaliações ajudam incentivam a um maior envolvimento com os estudos, pois sabemos, pelo menos eu sei que quando



precisamos atingir algo, que será a meta na avaliação, temos que de uma forma ou de outra nos envolver com o conteúdo a ser estudado. As avaliações servem para saber se você entendeu o que estudou, assim avaliamos a capacidade de entendimento”.

“Depende muito do tipo de avaliação para estudar, agora se for para “estudar” para uma avaliação que você entende, aí muda, porque quando a gente entende a gente cria um certo sentimento, aí a gente se envolve mais se quer envolver, um assunto puxa outro, aí entra dicionário, outros autores e vai-se longe”.

Depoimentos dos alunos sobre a importância das avaliações para o envolvimento com as atividades de estudo-aprendizagem.

a) Orientação significativa:

“Ajudam a me envolver mais com o estudo”.

“Na época da avaliações normalmente você se aprofunda mais em relação aos assuntos, sempre lendo e relendo para que assim possamos verificar se realmente conseguimos entender tudo que foi tentado transmitir através dos dados obtidos por nós e pelos professores”.

“De uma certa forma as avaliações levam a um envolvimento com os estudos, mas não é só a avaliação como também a atenção nas aulas, o interesse em aprender, mas a avaliação é o fator mais forte, pois há uma atenção maior em relação aos estudos”.

“As avaliações ajudam incentivam a um maior envolvimento com os estudos, pois sabemos, pelo menos eu sei que quando



precisamos atingir algo, que será a meta na avaliação, temos que de uma forma ou de outra nos envolver com o conteúdo a ser estudado. As avaliações servem para saber se você entendeu o que estudou, assim avaliamos a capacidade de entendimento”.

“Depende muito do tipo de avaliação para fazer com que me envolva mais com o estudo. Se for do tipo literal, eu costumo enrolar um pouco e não me envolvo tanto no estudo, agora se for para "estudar" para uma avaliação que você entende, aí muda, porque quando a gente entende a gente cria um certo sentimento pela disciplina e quanto mais se envolve mais se quer envolver, um assunto puxa outro, aí entra dicionário, outros autores e vai-se longe”.

b) Orientação mecânica:

“As avaliações fazem com que você se dedique mais para o estudo”.

“As avaliações me envolvem mais com o estudo, porque se eu não prestar atenção nas aulas, não estudo, como poderei saber se aprendi ou não”.

“Odeio prova, particularmente elas não avaliam nada”.

“As avaliações é uma imposição, então automaticamente você tem que envolver mais com o estudo e conseqüentemente se você se



**esforça mais seu conhecimento será superior,
se menos, inferior, eu diria que é uma
estatística”.**

- Na p. 4, 1ª linha, onde se lê José Carlos, leia-se, ao longo José Carlos.

- Na p. 6 (resumo), 6ª linha, onde se lê cerca de 60 alunos, leia-se, um total de 60 alunos.

- Na p. 40, nota de rodapé, onde está escrito, estas orientações baseiam-se no método SQ3R, desenvolvido por Robinson (1941, 1970), leia-se, estas orientações baseiam-se no método SQ3R, desenvolvido por Robinson (1970).

- Na p. 46, 16ª linha, onde se lê b) Como fontes externas, leia-se, b) fontes externas.

- Na p. 48, 20ª linha, onde se lê um resultado, e as condições, leia-se, um resultado, se as condições.

- Na p. 58, 17ª linha, onde se lê estudando apenas, leia-se, estudando apenas.

- Na p. 62, 20ª linha, onde se lê não significa os alunos, leia-se, não significa que os alunos.

- Na p. 64, 12ª e 13ª linhas, onde se lê Plenamente satisfeito e Satisfeito em parte, leia-se, Plenamente satisfeitos e Satisfeitos em parte.

- Na p. 65 (tabela), onde se lê satisfeito e insatisfeito, leia-se, satisfeitos e insatisfeitos.

- Na p. 73, 3ª linha, onde se lê aprendizagem x significativa, leia-se, aprendizagem significativa.

- Na p. 74, 14ª linha, onde se lê aparecerem, leia-se, apareceram.

- Na p. 76, 20ª linha, onde se lê atribuem, leia-se atribuíram.

- Na p. 94, 8ª linha, onde se lê como causas fracasso, leia-se, como causas do fracasso.

- Na p. 96, 3ª linha, e na p. 110, 20ª linha, onde se lê atribuição de desempenho, leia-se, atribuição do desempenho.

1- Na p. 136, 13ª e 14ª linhas, onde se lê sendo que a colocação dos três autores, leia-se, sendo que a colocação desses autores.

- Na bibliografia, p. 127, acrescentar a seguinte citação:

ROBINSON, S. P. *Effective study*. Fourth ed., New York: Harper & Row, 1970.

ERRATA

- Na p. 4, 9ª onde se lê **o amigo José Carlos**, leia-se, **ao amigo José Carlos**.
- Na p. 6 (resumo), 6ª. linha, onde se lê **cerca de 60 alunos**, leia-se, **um total de 60 alunos**.
- Na p. 40, nota de rodapé, onde está escrito, **estas orientações baseiam-se no método SQ3R, desenvolvido por Robinson (1941, 1970)**, leia-se, **estas orientações baseiam-se no método SQ3R, desenvolvido por Robinson (1970)**.
- Na p. 46, 16ª. linha, onde se lê **b) Como fontes externas**, leia-se, **b) fontes externas**.
- Na p. 48, 20ª. linha, onde se lê **um resultado, e as condições**, leia-se, **um resultado, se as condições**.
- Na p. 58, 17ª. linha, onde se lê **estudando apenas**, leia-se, **estudando apenas**.
- Na p. 62, 20ª. linha, onde se lê **não significa os alunos**, leia-se, **não significa que os alunos**.
- Na p. 64, 12ª. e 13ª. linhas, onde se lê **Plenamente satisfeito e Satisfeito em parte**, leia-se, **Plenamente satisfeitos e Satisfeitos em parte**.
- Na p. 65 (tabela), onde se lê **satisfeito e insatisfeito**, leia-se, **satisfeitos e insatisfeitos**.
- Na p. 73, 3ª. linha, onde se lê **aprendizagem s significativa**, leia-se, **aprendizagem significativa**.
- Na p. 74, 14ª. linha, onde se lê **aparecerem:**, leia-se, **apareceram:**
- Na p. 76, 20ª. linha, onde se lê **atribuem**, leia-se **atribuíram**.
- Na p. 94, 8ª. linha, onde se lê **como causas fracasso**, leia-se, **como causas do fracasso**.
- Na p. 96, 3ª. linha, e na p. 110, 20ª. linha, onde se lê **atribuição de desempenho**, leia-se, **atribuição do desempenho**.
- 1.- Na p. 136, 13ª. e 14ª. linhas, onde se lê **sendo que a colocação dos três autores**, leia-se, **sendo que a colocação desses autores**.
- Na bibliografia, p. 127, acrescentar a seguinte citação:
ROBINSON, S. P. Effective study. Fourth ed., New York: Harper & Row, 1970.

