

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Orientações Motivacionais em Estudantes de Teatro: um
estudo exploratório**

Pedro Miguel de Freitas Taborda

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Orientações Motivacionais em Estudantes de Teatro: um
estudo exploratório**

Pedro Miguel de Freitas Taborda

Dissertação orientada pelo Professor Doutor António Manuel Duarte

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

2015

"O sucesso é ir de fracasso em fracasso
sem perder entusiasmo."

Winston Churchill (1874 – 1965)

Agradecimentos

As monografias e todas as obras de uma pessoa não são escritas por um só punho. Nas nossas palavras existem sempre horas de revisão, de rasuras e de motivação para que o trabalho prossiga. Por isso, agradeço ao Professor António Duarte, pela orientação sábia, pelos conselhos e pela oportunidade de me fazer redescobrir enquanto aluno. Ter sido seu orientando foi uma experiência de rigor, de superação de dificuldades e de aprender que produzir um bom trabalho advém de muito esforço e dedicação.

Aos meus avós e Pai: por serem sempre um porto de abrigo e por me dedicarem sempre um sorriso e uma palavra confiante quando preciso; o vosso amor e conforto é um dos pilares mais importantes na minha vida.

Aos participantes desta amostra, pela enorme disponibilidade, contributo e curiosidade pelo meu trabalho. Sem tal, não seria possível concluir esta investigação.

À Lúcia, Liliana e Mafalda, por terem acompanhado o meu percurso enquanto estudante universitário, desde o início, e me terem mostrado que bons exemplos originam boas pessoas;

Elsa, Rodrigo e Sofia, de vós vieram sempre bons momentos, muitas gargalhadas e muito apoio. Daquele tão caloroso e reconfortante que só os irmãos conseguem oferecer.

À Andreia, à Emergency, à Maria e à Sandra, pelas horas de paciência a aguentar desvaneios, pânico de última hora e suporte constante.

À Varão, pelo exemplo de resiliência.

Ao ULTIMACTO, ao meu ULTIMACTO, grupo de teatro da minha Faculdade, por me ter proporcionado muitos bons momentos, por me o ter deixado dirigir e por me ser sempre porto de abrigo nas alturas de maior *amotivação*.

E porque o melhor fica para o final,

o meu sincero obrigado ao Rúben, pela paciência, amparo e pelo reconhecimento, mesmo quando tudo parecia negro; estiveste sempre lá e isso fez toda a diferença.

Resumo

A investigação que apresentamos tem como força motriz a procura do entendimento sobre as orientações motivacionais de uma amostra de estudantes de teatro para a aprendizagem do teatro. Tendo por base um Guião de Entrevista para a Aprendizagem da Arte estruturou-se um guião especializado de forma a entender as orientações motivacionais para a aprendizagem do teatro em dimensões previamente estabelecidas (i.e. Intenção para a Aprendizagem, Percepção das Tarefas de Aprendizagem, Percepção do Tempo despendido na Aprendizagem, Satisfação com a Aprendizagem, Contextos preferidos de Aprendizagem e Investimento na Aprendizagem). Mais concretamente, o estudo procurou: 1) conhecer a intenção dos estudantes para a aprendizagem do teatro; 2) conhecer o investimento dos estudantes na aprendizagem do teatro; 3) conhecer a percepção dos estudantes sobre as tarefas de aprendizagem do teatro; 4) conhecer a valorização dos estudantes do tempo empregue na aprendizagem do teatro; 5) conhecer a satisfação dos estudantes com a aprendizagem do teatro; 6) conhecer o contexto preferido dos estudantes de aprendizagem do teatro. Entrevistámos 16 estudantes de teatro ao nível do ensino superior, provenientes de três instituições diferentes. Sobre os dados, recolhidos da amostra de conveniência, incidiu uma análise de conteúdo temática de tipo intermédio. Essa análise revelou semelhanças e diferenças entre as orientações motivacionais para a aprendizagem teatro e as orientações motivacionais tanto para aprendizagem em geral como para a aprendizagem da arte em particular. Os resultados sugerem ainda a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais dos estudantes de teatro e a forma como aprendem teatro e constroem as suas personagens.

Palavras-chave: Abordagens à aprendizagem, Motivação, Orientações Motivacionais, Psicologia do Teatro

Abstract

The research we present has its driving force from our demand in understanding the motivational orientations of a sample of drama students on learning theater. Based on one Interview Guide for Learning Art, we structured up a specialized script in order to understand the motivational orientations for theater learning at predetermined dimensions (i.e. Intent for Learning, the Learning Task Perception, perception of time spent in Learning, Satisfaction with Learning, preferred Contexts of Learning and Investment in Learning).

Specifically, the study sought to: 1) meet the intent of students to learning theater; 2) know the investment of the students in learning theater; 3) know the perception of students on the theater learning tasks; 4) know the appreciation of the students of the time spent in the theater learning; 5) know the satisfaction of students with learning theater; 6) know the preferred context for learning theater.

We interviewed 16 students of theater at the higher education level from three different institutions. On the data collected from a convenience sample, we applied a content analysis.

This analysis revealed similarities and differences between the motivational orientations for the theater learning and motivational orientations both for learning in general and, in particular, art learning. The results also suggest the possible existence of relations between the motivational orientations of theater students and how they build their characters.

Keywords: Approaches to Learning, Motivation, Motivational Guidance Psychology of Theatre.

Índice Geral

Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	
As abordagens dos estudantes à aprendizagem segundo a perspectiva	
Student's Approach to Learning (SAL).....	2
A Componente Motivacional das Abordagens à Aprendizagem.....	5
Aprendizagem e Arte.....	7
Psicologia do Teatro e Aprendizagem do	
Teatro.....	11
A Psicologia do Teatro.....	11
Aprendizagem e Teatro.....	12
Objectivos do Estudo.....	13
Método.....	14
Participantes.....	14
Recolha de dados.....	15
Análise de dados.....	16
Resultados.....	17
Intenção - Motivos pessoais para a aprendizagem do teatro.....	17
Investimento - Quantidade de energia normalmente empregue	
na aprendizagem do teatro.....	24
Tarefa - Percepção das tarefas de aprendizagem do	
teatro.....	27
Tempo - Valorização do tempo empregue na aprendizagem do teatro	30
Satisfação - Grau de Satisfação com a aprendizagem do teatro	32
Contexto - Contextos preferidos de aprendizagem do teatro.....	35
Discussão.....	43

Intenção - Motivos pessoais para a aprendizagem do teatro.....	43
Investimento - Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem do teatro.....	44
Tarefa - Percepção das tarefas de aprendizagem do teatro.....	44
Tempo - Valorização do tempo empregue na aprendizagem do teatro	45
Satisfação - Grau de Satisfação com a aprendizagem do teatro	46
Contexto - Contextos preferidos de aprendizagem do teatro.....	47
Conclusão.....	48
Referências Bibliográficas.....	53
Anexos.....	62

Índice de Tabelas

Tabela 1: Intenção- Motivos pessoais para a aprendizagem do teatro.....	20
Tabela 2: Investimento - Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem do teatro.....	25
Tabela 3: Tarefa - Percepção das tarefas de aprendizagem do teatro.....	28
Tabela 4: Tempo - Valorização do tempo empregue na aprendizagem do teatro.....	31
Tabela 5: Satisfação - Grau de Satisfação com a aprendizagem do teatro.....	33
Tabela 6: Contexto - Contextos preferidos de aprendizagem do teatro.....	38

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo Descritivo da Dimensão Intenção - Motivos pessoais para a aprendizagem do teatro	65
Figura 2: Modelo Descritivo da Dimensão Investimento - Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem do teatro.....	65
Figura 3: Modelo Descritivo da Dimensão Tarefa - Percepção das tarefas de aprendizagem do teatro.....	66
Figura 4: Modelo Descritivo da Dimensão Tempo - Valorização do tempo empregue na aprendizagem do teatro.....	66
Figura 5: Modelo Descritivo da Dimensão Satisfação - Grau de Satisfação com a aprendizagem do teatro.....	67
Figura 6: Modelo Descritivo da Dimensão Contexto - Contextos preferidos de aprendizagem do teatro.....	67

Introdução

É inegável que aprendemos todos os dias, em quase todos os momentos, mesmo quando as tarefas que nos ensinam algo não estão relacionadas com uma aprendizagem dita formal, com envolvimento de um professor e dos seus discípulos. Adaptada a diversos contextos, a aprendizagem tem provavelmente o seu maior “foco de acção” durante a vida académica de um estudante, ou seja, é provavelmente neste período de tempo que o estudante está mais atento aos processos que regulam a sua aprendizagem.

A história da Psicologia Educacional reflecte a preocupação crescente em perceber como os alunos aprendem nas mais diversas áreas em geral. Entender como a aprendizagem é realizada, estruturada e armazenada tem como benefício maior o aumento da qualidade do ensino e da própria aprendizagem, além de permitir a potencialização dos indivíduos enquanto pessoas e profissionais (Duarte, 2007; Galvão, Câmara & Jordão, 2012). A literatura é praticamente inexistente no que concerne à relação entre os dois temas estudados nesta investigação: orientações motivacionais e aprendizagem do teatro.

O estudo dos processos de aprendizagem e das orientações motivacionais torna-se especialmente importante no ensino superior, dado que, numa altura de globalização, se deva salientar a capacidade de responder a novos desafios neste nível de ensino. Desta forma, torna-se relevante abrir caminho a novas investigações e explorar a motivação para a aprendizagem na arte.

Além disso, estudar a aprendizagem da arte (mais especificamente do teatro) é estudar a influência dos estudantes e do professor no processo de aprender - quer pela diversidade de estudantes que hoje em dia frequentam os estabelecimentos de ensino, quer por poder facilitar o papel do professor (Biggs, 1999; Rosário, Almeida, Guimarães, Faria, Prata, Dias, & Núñez, 2001) no ensino artístico formal.

As abordagens dos estudantes à Aprendizagem segundo a perspectiva “Student’s Approach to Learning (SAL)”

Uma das perspectivas da Psicologia Educacional que se tem debruçado sobre a aprendizagem dos estudantes - a perspectiva “Student’s Approach to Learning (S.A.L)” - sugere que esse processo pode ocorrer a vários níveis, desde a simples memorização e reprodução de informação até à compreensão ou reinterpretação do conhecimento adquirido (e.g. Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993 cit. in Duarte, 2004; Watty, Jackson & Yu, 2010).

A literatura parece ser consistente no que se refere aos tipos de abordagem à aprendizagem existentes (e.g. Anastácio, 2013; Duarte, 2007; Ruiz, 2003), considerando a variação na motivação para a aprendizagem (instrumental, intrínseca ou de realização – a apresentar mais à frente.) e na estratégia de aprendizagem (de superfície, de profundidade ou de sucesso).

No que concerne a estratégia de aprendizagem de superfície, a maior preocupação do estudante que a utiliza é a de memorizar a matéria a aprender, descurando os detalhes - não existindo a preocupação em encontrar relações entre os factos ou dados aprendidos (Anastácio, 2013). Mais, o aluno que envereda por uma estratégia de superfície demonstra tendencialmente menor criatividade e uma menor postura original na sua aprendizagem (Duarte, 2002). Nesta forma de “aprender” o objectivo é saber para reproduzir e aplicar a informação (Duarte, 2007). Por outro lado, na estratégia de profundidade ocorre o oposto, isto é, a preocupação dos alunos é verdadeiramente a aprendizagem, procurando relações lógicas e coerentes na matéria estudada, não memorizando mas compreendendo, estabelecendo relações lógicas e entre ideias

(Galvão, Câmara & Jordão, 2012). Além disso, o processo de aprender, através da estratégia de aprendizagem de profundidade, leva os estudantes a procurarem uma diferente perspectiva acerca do que aprendem (Duarte, 2007). É importante realçar que apesar de nesta última a intenção seja a compreensão e não a memorização, esta tende a ocorrer com resultados positivos (Duarte, 2007). Por último, podemos definir a estratégia de aprendizagem de “sucesso” ou “organização” como a estratégia evocada pelos alunos com a pretensão em obter resultados escolares, pelo reconhecimento académico que daí advém. Os estudantes que optam por utilizar esta estratégia à aprendizagem demonstram um estudo organizado e uma procura em perceber o funcionamento do processo de avaliação a que estão sujeitos, de forma a “utilizá-lo a seu favor” (Duarte, 2002).

O conceito de abordagem à aprendizagem, sugerido por Ference Marton e Roger Säljö, em 1976, dá conta das abordagens dos estudantes face às tarefas de aprendizagem. Assim, segundo esta perspectiva, reconhece-se a aprendizagem em duas grandes categorias: abordagem de profundidade e abordagem de superfície (Bradford, s.d.; Marton & Säljö, 1976). A perspectiva SAL considera assim que os alunos que adoptem por uma abordagem de superfície criam uma relação pobre de ideias e conceitos face ao objeto de estudo. Aqui o aluno apenas memorizará conceitos chave, não organizando o pensamento e apostando na reprodução desse mesmo conhecimento (Bradford, s.d.; Entwistle, McCune & Walker, 2000, cit. in Entwistle, 2000). Por outro lado, numa abordagem de profundidade a preocupação do estudante relaciona-se com a compreensão global e profunda da tarefa procurando entender conceitos, significado e lógica interna do elemento que estuda (Marton & Säljö, 2005). Aqui a preocupação é entender o significado do que estuda e não exatamente a procura de conceitos isolados, compreendendo não só o que aprende, mas o que envolve essa tarefa.

Para além destas duas abordagens foi identificada, posteriormente, uma terceira, que se descreve como voltada para o cumprimento de objectivos: abordagem “estratégica”¹ (Biggs, 1987) ou de sucesso (Van Rossum & Schenck, 1984, cit. in Rebelo & Duarte, 2012). Esta abordagem pode ser evocada através da utilização de processos cognitivos relacionados, quer com uma abordagem de profundidade, quer de superfície, para a conclusão de uma dada tarefa de aprendizagem (Beyaztaş & Senemoğlu, 2015). Mais, os estudantes que utilizam esta abordagem face à tarefa de aprendizagem demonstram mais cuidado da gestão do seu tempo de estudo (Entwistle, McCune & Walker, 2000, cit. in Entwistle, 2000). O estudante procura utilizar os seus recursos cognitivos de forma a simplesmente cumprir a tarefa, retirando daí um reconhecimento institucional, quando sente que o seu estabelecimento de ensino lhe premeia o esforço (Institute for the Advancement of University Learning, s.d; Rebelo & Duarte, 2012). Estudantes que utilizam uma abordagem à aprendizagem estratégica ou de sucesso demonstram uma utilização dual de estratégias de superfície e de profundidade (Sadeghi, 2015).

A perspectiva SAL relaciona ainda as abordagens à aprendizagem utilizadas pelos estudantes com os seus resultados, as suas características pessoais e a percepção que estes fazem do seu ambiente escolar (e.g. Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen & Hirsto, 2010). Por exemplo, se um estudante percebe o seu local de aprendizagem como positivo utilizará, tendencialmente, uma abordagem de profundidade à aprendizagem, aumentando a probabilidade de conseguir melhores resultados e de, realmente, adquirir conhecimentos. Por seu turno, um colega que perceba o mesmo local como negativo tenderá a utilizar uma abordagem de superfície à aprendizagem e a

¹ Optou-se por traduzir o termo *strategic approach to learning* (Biggs, 1987) por abordagem estratégica por se considerar que o termo em português traduz a designação pretendida com a designação anglo-saxónica

comprometer os seus resultados . Mais, a investigação de Donche, Maeyer, Coertjens, Daal e Petegem (2013) sugere que a personalidade dos alunos e o método de ensino do professor aparentam ter uma relação com a abordagem motivacional dos alunos à aprendizagem. Tal poderá relacionar-se com a perspectiva SAL, na medida em que certos traços de personalidade poderão estar ligados à utilização de diferentes abordagens à aprendizagem. Coertjens, Donche, Maeyer, Vanthoumount e Petegem, (2013) mencionam estudos onde se denota que as abordagens à aprendizagem por parte dos estudantes mudam, consoante o tempo que estes permanecem na universidade.

A componente motivacional das Abordagens à Aprendizagem

A motivação para aprender é considerada como um fator decisivo na aprendizagem (Safa & Soleimani, 2014), constituindo-se assim com um dos campos de estudo da Psicologia Educacional, que contempla várias pontos de vista. Deste modo, é possível perspectivar a motivação através da ótica do aluno (Entwistle, 2005; Rosário et. al, 2001), do professor (Biggs, 1999; Duarte, 2002; Gamboa, Rodríguez & Garcia, 2013) ou do próprio contextos de aprendizagem (Beaty, Gibbs & Morgan, 2005). Mas independentemente da perspectiva utilizada sabemos o que a reduzida presença da motivação pode originar - freia a actividade do professor, reduzindo a sua relevância enquanto dirigente das aspirações do aluno (Soria1 & Guevara, 2014). Em suma, se o estudante não está motivado para aprender, independentemente da razão, o professor, enquanto agente educativo e tutor, revela-se inútil. Uma situação de *amotivação* cria assim desinteresse por parte do estudante, reduzindo a sua aprendizagem e envolvimento (Duta & Cano, 2015) e diminui a acção do professor como orientador do processo de aprendizagem, podendo criar nos estudantes, alterações negativas na sua produtividade, no seu desenvolvimento intelectual e no seu envolvimento na tarefa (Martinelli, 2014).

Para além disso, é igualmente relevante considerar a existência de diferentes tipos de orientação motivacional para a aprendizagem que, no enquadramento teórico SAL – *Students Approach to Learning*, são conceptualizadas como motivação instrumental, intrínseca e de realização.

De acordo com Biggs (1987, cit. in Garrison, Andrews & Magnusson, 1995), Entwistle e Ramsden (1983 cit. in Garrison, Andrews & Magnusson, 1995) e Marton e Säljö (1976, cit in Garrison, Andrews & Magnusson, 1995), os estudantes que assumem uma estratégia de profundidade, face à tarefa de aprendizagem, têm tendência a demonstrar uma orientação motivacional mais intrínseca. Motivados a aprender por gosto, procurando actualizar-se, estes estudantes apresentam um envolvimento em tarefas que muitas vezes não estão directamente relacionadas com a tarefa de aprendizagem em si (Freire, 2006). Paralelamente ao enquadramento SAL, Ryan e Deci (2000) afirmam que por a motivação intrínseca resultar em níveis mais elevados de criatividade e qualidade na aprendizagem, importa perceber como este nível motivacional surge e como potencializá-lo.

De acordo com o enquadramento SAL os estudantes que assumem uma estratégia de superfície têm mais probabilidade de ter subjacente uma orientação motivacional instrumental (Biggs, 1987, cit. in Garrison, Andrews & Magnusson, 1995; Entwistle & Ramsden, 1983 cit. in Garrison, Andrews & Magnusson, 1995; Marton & Säljö, 1976, cit. in Garrison, Andrews & Magnusson, 1995), ou seja, procuram realizar a tarefa de aprendizagem de forma a evitar o insucesso, procurando reter o máximo de informação possível, sem a analisar ou compreender (Duarte 2002). Aqui, e contrariamente à abordagem de profundidade, o objectivo é “saber o mínimo necessário”.

Considerando-se também no enquadramento SAL a abordagem de sucesso à aprendizagem, podemos relacioná-la com a motivação de realização. Nesta estratégia de

obtenção do sucesso [abordagem de sucesso] os estudantes procuram obter elevadas classificações escolares, sem interesse pelo processo de aprendizagem (Duarte, 2002). Quer dizer, esta abordagem caracteriza-se pela busca do reconhecimento académico e fortalecimento da imagem enquanto estudante reconhecido como bem sucedido pelos pares e professores. Esta orientação motivacional é assim associada a uma abordagem à aprendizagem de sucesso, onde não importa realmente adquirir conhecimentos pelo prazer de aprender mas pela procura de obter maiores classificações escolares (Duarte, 2002).

É de mencionar também a relação entre a estratégia de sucesso com a motivação de realização: assim, podemos afirmar que ambas se relacionam na medida em que são características de uma postura perante os processos de aprendizagem de pura obtenção de resultados. Os estudantes procuram assim obter classificações elevadas, revelam a utilização de estratégias associadas à abordagem de superfície e de profundidade, procurando muitas vezes “contornar” o processo de avaliação em seu proveito (Duarte, 2002)

Em suma, é reconhecido que um estudante voltado para a aquisição de conhecimentos, de forma activa e motivada intrinsecamente, demonstra preocupar-se em relacionar *de facto* as aprendizagens que retém com conhecimentos anteriores. Além disso, demonstra possuir técnicas que permitem regular a sua própria motivação e utilizam esforços cognitivos, bem como recursos internos como a resiliência, reduzindo a tentação de ceder à desistência e ao fracasso (Cardoso & Bzuneck, 2004; Guimarães & Borucovitch 2004; Mousoulides & Philippou, 2005). De salientar que, segundo Tella (2007), as orientações motivacionais dos alunos desempenham um papel activo nos resultados escolares obtidos. Isto é, se o aluno demonstrar uma orientação motivacional mais intrínseca é esperado que obtenha classificações mais altas, observando-se o

oposto em alunos com orientações motivacionais mais instrumentais. Baeten, Stroyven e Dochy (2013) realizam um estudo onde procuram perceber a relação entre as abordagens à aprendizagem e as classificações obtidas, cujos resultados apontam para o facto de que estudantes com abordagens de profundidade (e, conseqüentemente uma orientação motivacional intrínseca) demonstram obter, tendencialmente, classificações escolares mais altas. Já os estudantes cuja abordagem à aprendizagem se caracteriza pelo uso de estratégias de superfície (e, conseqüentemente, uma orientação motivacional mais instrumental) apresentam resultados escolares mais baixos.

Complementariamente Reid, Duvall e Evans (2007) afirmam que os alunos que demonstram uma orientação motivacional de sucesso tendem a ter resultados mais altos, contudo estes devem-se a uma aprendizagem pouco desenvolvida, cujo objectivo é obter classificações mais elevadas, por reconhecimento académico e fortalecimento da sua auto-imagem enquanto aluno.

Apesar de a literatura parecer ser consistente no que concerne a relação entre as abordagens à aprendizagem e as orientações motivacionais dos estudantes (no seguimento do acima explicado) é de salientar que se devem realizar inferências desta natureza com alguma cautela. Tal deve-se ao facto de se encontrar algumas diferenças significativas entre estudantes de áreas de estudo diferentes (Duarte, 2002; Sadeghi, 2015). Ou seja, as abordagens à aprendizagem e orientações motivacionais mais comuns parecem variar entre, por exemplo, estudantes das áreas das ciências exactas em relação aos estudantes da área das humanidades, arte e ciências sociais.

Aprendizagem e Arte

Os estudos sobre os processos psicológicos subjacentes à aprendizagem da arte são relativamente escassos.

Actualmente, é reconhecida à arte o seu potencial no melhoramento de resultados escolares além de criar nos alunos uma maior percepção do seu “lugar no mundo” (Deasy, 2002, cit. in Arnold, Meggs & Greer, 2014) bem como um maior envolvimento na tarefa de aprender, quando corretamente apoiados por *feedback* positivo (Low, 2015).

Além deste potencial em melhoramento de resultados escolares, a arte parece desempenhar um papel importante no que diz respeito ao pensamento crítico (quer académico, quer social) (Cohn, 2013; Eisner, 2002), à resolução de problemas, ao desenvolvimento da metacognição (Minissale, 2013) e a actividades cognitivas diversificadas como, por exemplo, percepção da cor, profundidade e a pensamento abstracto (Eisner, 2008; Raposo, 2007). De forma a potencializar a aprendizagem, através da arte, é então necessário, segundo Lindström (2009, cit. in Cohn, 2013) colocar o estudante como participante activo do seu processo de aprendizagem.

Mais, acrescenta-se como contributo da arte nos processos de aprendizagem a sua capacidade de dotar os estudantes da percepção das tarefas de aprendizagem de forma mais holística, afunilando o seu conhecimento à medida que se envolvem na tarefa (Winters, 2011). Acrescenta-se também à arte, enquanto potencializadora de processos profundos de aprendizagem, a forma como pode consciencializar os estudantes para as várias problemáticas sociais ou ligadas à empatia (Eça, 2010) o que sugere que a arte poderá, também, influenciar o desenvolvimento da inteligência emocional (Kollontai, 2015). Para além destas competências a arte pode aliar-se à educação, no que refere a processos de resolução de problemas, através do desenvolvimento de organização no espaço (Kim, Ju & Lee, 2015). Não obstante a sensibilização social apontada por Eça (2010) é também reconhecida à arte, como uma forma de auxiliar a aprendizagem de competências importantes nos dias de hoje, como desenvolvimento de estratégias de

aprendizagem que se revelem produtivas, complexas e que envolvem cooperação entre os alunos (Hoekstra & Groenendijk, 2015).

Um dos prováveis desafios encontrados na aprendizagem da arte, especificamente o teatro, dado o âmbito desta nossa investigação, poderá estar relacionado com a forma como actualmente percebemos o que é ser literado ou até da utilidade desta aprendizagem na actual conjuntura económica.

Kesser (2003, cit. in Lee, 2014) chega a afirmar que actualmente é obsoleto considerar alguém literado apenas pela sua capacidade de percepção verbal. Poderá ser assim relevante para a arte, enquanto geradora de estímulos sensoriais e emocionais, afirmar-se enquanto contribuinte das capacidades de literacia dos estudantes.

Dado que a presente investigação procura, primariamente, mapear as orientações motivacionais dos estudantes de teatro é relevante abordar a temática da aprendizagem da arte.

Eisner (2004) afirma que, contrariamente ao ensino de áreas das ciências exactas (e.g. física, química, matemática) ou das humanidades (e.g. história) o ensino artístico não tem formalizado objectivos específicos no currículo educativo que dotem os estudantes da resolução de tarefas e problemas do quotidiano. Segundo o autor a arte permite o desenvolvimento de outras competências importantes ao desenvolvimento (e.g. acuidade visual, apreciação estética ou outras acima descritas) que podem, por seu turno, potencializar o desenvolvimento de outras aptidões mais cognitivas e úteis ao quotidiano. Mais, Eisner (2004) indica-nos também que a aprendizagem da arte permite o desenvolvimento da capacidade de desenvolver problemas de forma criativa.

Destarte o sugerido por Eisner importa referir que, segundo Nascimento (2012) falar de aprendizagem da arte é falar de um processo de aprendizagem que envolve conhecer o que se entende por Arte, os antecedentes históricos da Arte, bem como dotar os

educadores e legisladores da importância do ensino artístico no desenvolvimento da apreciação estética dos estudantes.

Psicologia do teatro e Aprendizagem do teatro

A psicologia do teatro

No que concerne às duas áreas em abordagem (psicologia e teatro) Rocha e Kastrup (2008) entendem que se por um lado existe uma “psicologização” do teatro (na compreensão do desenvolvimento psicológico desta arte); há também uma “teatralização” da psicologia (como por exemplo, recurso a técnicas de dramatização que foram precursoras do psicodrama). Estudar o teatro enquanto arte e manifestação de ideias ou comportamentos é importante para a psicologia, uma vez que é através dele que são manifestados conflitos internos e sociais. No que diz respeito à investigação realizada o avanço é gradual, existindo já algum corpo teórico relevante na análise desta relação, sendo salientada a importância que podem ter estudos deste teor, nomeadamente no que concerne a experiência da arte sobre quem a observa (Chatterjee, 2014), como e por que procuram as pessoas actividades artísticas por lazer (McManus & Furnham, 2006) e por fim o papel do teatro na educação para problemáticas sociais como a segregação racial (Sutherland, 2013). Mais, é relevante analisar, do ponto de vista da psicologia, quais os processos que levam à construção de uma personagem. Sabe-se que a tarefa de construir e interpretar uma personagem em palco é complexa, envolvendo aquilo que são as crenças do actor, as circunstâncias e o local onde se dá a *performance*, as suas experiências passadas, entre outros fatores (Panainte & Ene, 2015). Martin e Cutler apresentam em 2002 um estudo onde relacionam a motivação e o teatro com o conceito de fluir (*flow*), que envolve um nível de compenetração e motivação intrínseca elevados, resistindo ao cansaço, fadiga e distratores externos, procurando-se superar os objectivos propostos (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014).

Sugerem Martin e Cutler (2002) que os atores precisam de manter a concentração na sua tarefa por longos períodos de tempo de forma a obter uma maior *performance* junto da audiência. Tal feito necessita de longo treino, que pode ser muito mais rentável quando a motivação que os move advém do desejo de ultrapassar o fracasso e alcançar o sucesso.

Para além das características mais terapêuticas que possam ser atribuídas ao teatro, urge salientar o seu papel na promoção de outros aspectos também estudados pela psicologia como a capacidade do teatro em fomentar a liderança e a sensação de pertença à comunidade através do envolvimento em actividades de cariz social (e.g. participação cívica) e de activismo político-social (Sadler, 2015).

Aprendizagem e teatro

O teatro despertou de críticos, dramaturgos e até de espectadores o seu valor enquanto possível veículo de aprendizagem e de intervenção social. Exemplo disso são os estudos e teorias que surgem de nomes de peso na história do teatro como Augusto Boal (1931 - 2009), Michael Chekhov (1891 - 1955) ou Diderot (1713 - 1736), entre outros.

De facto, Augusto Boal, pai do Teatro do Oprimido, teorizou sobre o papel de educação social que o teatro pode ter, alertando para as dificuldades sentidas pelos mais desfavorecidos (Teixeira, s.d). Por outro lado, Stanislavski, famoso teórico russo do teatro, desenvolveu um dos mais conhecidos métodos de aprendizagem do teatro, largamente apelidado como um dos mais conhecidos, pelo qual são integradas as emoções do actor na personagem (Özmen, 2011).

Reconhecido como uma arte, o teatro assume-se como um local onde a expressão de emoções parece tomar um papel central. E se a arte parece desempenhar um papel relevante no desenvolvimento da expressão emocional (Barroco & Superti, 2014),

parece lógico afirmar que a aprendizagem do teatro também o poderá fazer. Aprender teatro envolve dominar técnicas que regulem essa expressão, o mais fiel possível a situações reais que culminam com a construção de uma personagem com a sua própria história, dilemas e inquietações muitas vezes sem qualquer relação com as do actor (Rocha & Kastrup, 2008). Dominar a aprendizagem destas técnicas revela-se então bastante importante para os alunos iniciantes de teatro, tal como o processo de aprendizagem “formal”, em outras áreas do saber. Para além das técnicas que são necessárias desenvolver para aprender teatro, torna-se difícil não mencionar os benefícios reconhecidos ao teatro enquanto promotor do desenvolvimento e da aprendizagem. Reconhece-se ao teatro um papel activo nos processos desenvolvimentistas e de aprendizagem dos estudantes, na medida em que este potencializa aspectos conativos (e.g. relações sociais e desenvolvimento da expressão emocional) e cognitivos (e.g. linguagem verbal e corporal, processos de memorização e atenção) (Oliveira & Stoltz, 2010).

Objectivos do Estudo

Foi com base na questão de investigação de “quais as orientações motivacionais para a aprendizagem do teatro” que nos debruçámos na realização do estudo empírico que a seguir se apresenta. O objectivo maior é assim o de caracterizar as orientações motivacionais de estudantes de teatro para a aprendizagem do teatro. Considerando diferentes dimensões da orientação motivacional (na perspectiva da teoria das abordagens à aprendizagem) o estudo envolve os seguintes objectivos específicos: 1) conhecer a intenção dos estudantes para a aprendizagem do teatro; 2) conhecer o investimento dos estudantes na aprendizagem do teatro; 3) conhecer a percepção dos estudantes sobre as tarefas de aprendizagem do teatro; 4) conhecer a valorização dos

estudantes do tempo empregue na aprendizagem do teatro; 5) conhecer a satisfação dos estudantes com a aprendizagem do teatro; 6) conhecer o contexto preferido dos estudantes de aprendizagem do teatro.

Método

Participantes

O estudo teve a participação de 16 estudantes de teatro, ao nível do ensino superior, oriundos de três instituições de ensino superior diferentes.

No que refere aos contextos de aprendizagem das instituições dos participantes estas diferem em algumas áreas, sendo no entanto semelhantes noutras. Se numas os espaços de aprendizagem se assemelham a auditórios de teatros, noutras os espaços são mais amplos, sem o típico mobiliário de sala de aula, permitindo maior mobilidade. Em comum, todas as instituições de ensino fazem a divisão entre aulas teóricas (onde são ensinadas técnicas de corpo, voz e história do teatro da arte) e aulas práticas, onde se exploram as várias técnicas aprendidas. O que é também comum nas várias instituições de ensino é a elevada carga horária, sendo exigido aos estudantes horários de trabalho que variam, sensivelmente, entre as 9h e as 20h. O curso de licenciatura em teatro tem a duração de 3 anos lectivos e o de mestrado 2. Em nenhuma das instituições existe a modalidade de Mestrado Integrado.

Relativamente ao que concerne aos objectivos de aprendizagem a que os estudantes devem responder prendem-se, sumariamente, com dominar as várias técnicas de interpretação, alcançar trabalho de dramaturgia eficiente bem como aprender a envolver-se com o espaço envolvente na construção de um personagem. É de referir que há semelhança com o ensino universitário “tradicional” e científico os métodos de avaliação incidem sobre exames escritos (com conteúdos das aulas teóricas) e provas

finais de ano (reflectindo o aprendido nas aulas práticas).

Do total de alunos entrevistados 6 (38%) pertencem ao sexo masculino e 10 (63%) ao sexo feminino. A média das idades situa-se em 21,69 anos, com desvio padrão de 4,44 anos. O nível de estudos em que os participantes se encontram varia entre a licenciatura (do primeiro ao segundo ano, 14 participantes de entre os 16 totais) e mestrado (primeiro ano, 2 participantes de entre os 16 totais). Aos participantes foi-lhes explicado, pelo investigador, o estudo e as condições que o regiam tendo-se, após o seu consentimento informado, realizado a recolha de dados, por entrevista e solicitada a gravação áudio da entrevista. Assegurando o cumprimento das normas deontológicas de investigação foi transmitido aos participantes que as suas respostas (e as transcrições que daí adviessem) seriam confidenciais.

O critério utilizado para a amostragem desta investigação foi o de amostragem por conveniência e de saturação de categorias resultantes das entrevistas realizadas. Quer dizer, obteve-se a amostra deste estudo por contacto oportunístico com estudantes disponíveis; no que concerne à dimensão da amostra, ela foi determinada pelo momento em que as categorias se tornaram aparentemente redundantes.

Recolha de dados

De forma a assegurar o cumprimento das normas deontológicas do presente estudo, foi submetido o Requerimento de Aprovação de Projecto de Investigação, avaliado e aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

A recolha de dados, por entrevista, foi auxiliada com o recurso a um guião de entrevista pré-estruturado, destinado à recolha de dados relativos à aprendizagem da arte (Duarte, 2012a). A adaptação do referido guião de entrevista, para esta amostra, envolveu

considerar apenas a secção referente à motivação para a aprendizagem da arte. Com recurso ao referido guião adaptado (Anexo A) direccionou-se as entrevistas de forma a estudar várias dimensões da orientação motivacional para a aprendizagem do teatro. Desta forma, procurou-se explorar essa orientação motivacional com base em questões orientadas para seis dimensões da motivação para aprender teatro: i) intenção da aprendizagem do teatro [**Intenção**] ii) investimento nas tarefas de aprendizagem do teatro [**Investimento**], iii) percepção usual das tarefas de aprendizagem do teatro [**Tarefa**], iv) valorização dada ao tempo investido nas tarefas de aprendizagem do teatro [**Tempo**], v) satisfação com a aprendizagem do teatro [**Satisfação**] e vi) contextos preferenciais para a aprendizagem do teatro [**Contexto**].

As entrevistas ocorreram em locais à escolha dos participantes, realizando-se a maioria delas nos espaços das suas respectivas instituições de ensino. As entrevistas foram transcritas integralmente, sendo posteriormente realizada, em processador informático próprio (Nvivo10) a análise de conteúdo das mesmas e posteriormente eliminado o suporte áudio.

Análise dos dados

O processo de análise qualitativa de dados envolveu uma análise de conteúdo “intermédia” (i.e. a meio caminho entre a análise de tipo dedutivo e a de tipo indutivo), que seguiu três etapas, a saber: 1) segmentação dedutiva das transcrições das entrevistas em unidades temáticas a categorizar (os temas considerados à partida foram as seis dimensões da motivação para a aprendizagem do teatro que constam do guião do entrevista: [**Intenção**] [**Investimento**], [**Tarefa**], [**Tempo**], [**Satisfação**] [**Contexto**]); 2) categorização indutiva das unidades temáticas, que envolveu o desenvolvimento e aplicação recursiva de um Sistema de Categorias temáticas (cuja organização consta

como Resultados deste estudo) e, por fim, 3) validação do Sistema de Categorias encontradas, através da comparação da análise de analistas independentes: após um período de “treino” de um segundo analista, que envolveu a demonstração, prática e discussão da categorização de algumas unidades temáticas segmentadas, calculou-se o grau de acordo da categorização efectuada independentemente pelos dois analistas de duas entrevistas, organizadas por dimensão (o valor do acordo entre analistas foi de 82,14%²). Já o valor da PA intrajuíz situou-se nos 83,82%. No que concerne a percentagem de unidades segmentadas utilizadas, estas correspondem a 13,84 % em relação ao total de unidades segmentadas para as entrevistas utilizadas para o cálculo de acordo inter-juíz; para o coeficiente intra-juíz utilizou-se 11,93% das unidades segmentadas totais.

Resultados

Sendo este estudo de natureza qualitativa, para o qual se realizou a recolha de dados através de entrevista semiestruturada realizou-se posteriormente uma análise de conteúdo intermédia, tal como apresentado na secção anterior de Método. Assim, dessa análise de conteúdo emergiram, para cada dimensão considerada da orientação motivacional para a aprendizagem do teatro, categorias que em seguida se descrevem.

Intenção – Motivos pessoais para a aprendizagem do teatro

A dimensão Intenção (cf. Sistema de Categorização na Tabela 1) refere-se, neste estudo, aos motivos pessoais que levam o estudante a procurar aprender teatro. O estudo das categorias associadas a esta dimensão organizou-as em duas meta-categorias, que dividem os motivos pessoais para a aprendizagem do teatro em Motivos Internos (com origem no próprio) e Motivos Externos (com origem nos outros).

² Para o cálculo deste valor foi utilizada a fórmula de Bakeman e Gottman (1986): $PA = (NA/NA+ND) \times 100\%$, onde PA é Percentagem de Acordo, NA a frequência de Acordo e ND a frequência de Desacordos.

Incluídas nos Motivos Internos (com origem no próprio) para aprender teatro encontram-se as categorias Identificação, Prazer, Interesse, Tomada de Papel, Auto-análise, Auto-regulação, Desenvolvimento, Impacto e Relacionamento. Sendo específicas na sua natureza, devemos clarificar em que consistem (para estas e todas as categorias deste estudo é possível consultar, na respectiva tabela, um excerto de resposta de entrevista ilustrativo): A categoria Identificação corresponde à percepção de que a aprendizagem do teatro é motivada pela identificação com o teatro. A categoria Prazer corresponde à noção de que os motivos pessoais para a aprendizagem se prendem ao prazer com a representação. Em seguida deparamo-nos com a categoria Interesse, descrita neste estudo como uma categoria que corresponde à aprendizagem do teatro como uma aprendizagem motivada pelo interesse nesta arte. Seguidamente, a categoria Tomada de Papel, significa que um dos motivos internos para aprender teatro se prende à possibilidade de tomar o papel de outra pessoa. A categoria seguinte, Auto-análise, é apresentada como uma categoria da dimensão Intenção em que se categoriza as unidades temáticas referentes à aprendizagem do teatro ser motivada pela auto-análise pessoal que possibilita. A categoria Auto-regulação subdivide-se em duas subcategorias: auto-regulação corporal (onde a aprendizagem é motivada pela auto-regulação corporal que possibilita) e auto-regulação emocional (onde a aprendizagem do teatro é motivada pela auto-regulação emocional que possibilita). A categoria Desenvolvimento refere-se à aprendizagem do teatro motivada pelo desenvolvimento pessoal que o teatro possibilita ao estudante. Outra categoria encontrada, é a categoria Impacto, que se desdobra nas subcategorias geral (a aprendizagem do teatro é motivada pela possibilidade de ter impacto numa audiência), induzir simulação (a aprendizagem do teatro é motivada pela possibilidade de induzir a audiência a “simular” a experiência de uma realidade), instrução (a aprendizagem do teatro é motivada pela possibilidade de

instruir uma audiência) e intervenção (a aprendizagem do teatro é motivada pela possibilidade de intervenção social que o teatro possibilita). A última categoria da Meta-categoria Motivos Internos é a de Relacionamento, que definimos como a aprendizagem do teatro ser motivada pelo seu impacto nas competências de relacionamento interpessoal.

A Meta-Categoria Motivos Externos, por sua vez, agrupa as categorias *Background Familiar* (a aprendizagem do teatro é motivada pelo *background* artístico familiar), *Modelagem* (a aprendizagem do teatro é motivada pelo contacto com modelos significativos) e *Incentivo* (a aprendizagem do teatro é motivada pelo incentivo social externo).

Tabela 1: Dimensão Intenção – “Motivos da aprendizagem do teatro”

Meta-Categoria	Categoria	Definição	Excerto Ilustrativo
Motivos Internos (com origem no próprio)	Identificação	A aprendizagem do teatro é motivada pela identificação com o teatro	<i>“E acho que é uma coisa muito íntima. Leva-te a seguir isso e não outra coisa. É uma maneira de ver a vida. “</i>
	Prazer	A aprendizagem do teatro é motivada pelo prazer com a representação	<i>“gostava de me expressar e acho que fui por uma razão diferente da que estou agora. Isto porque quando era mais nova gostava de fazer aqueles teatrinhos e não (sei?) porquê...sentia-me muito bem. Sentia-me muito bem quando o fazia, parecia que o tempo ficava suspenso. Era qualquer coisa: brincadeiras com o meu irmão e era uma coisa que era constante e foi constante durante toda a minha vida. “</i>
	Interesse	A aprendizagem do teatro é motivada pelo interesse pelo teatro	<i>“Eu queria mesmo conhecer, perceber o que é este lado, deste mundo. E claro, com a grande motivação de “se isto resultar é exatamente o que eu quero”</i>
	Tomada de papel	A aprendizagem do teatro é motivada pela possibilidade de tomar o papel de outra pessoa	<i>“(...) a possibilidade de não ser eu. De..puder experimentar estar com a pele de pessoas, personagens, que não sou eu, que veem de sítios diferentes, que têm reacções diferentes, reacções que eu poderia ,ou não, ter como elas. E é explorar um bocadinho o que é ser outra pessoa. Ver o que elas vivem, ver o tipo de reacções que têm.”</i>

Auto-análise	A aprendizagem do teatro é motivada pela autoanálise pessoal que possibilita	<i>“(...) eu faço aqui um bocadinho de análise de perceber o que eu faria naquela situação”</i>
Auto-regulação		
-auto-regulação corporal	A aprendizagem do teatro é motivada pela auto-regulação corporal que possibilita	<i>“para já acho que toda a gente devia ter alguma experiência teatral, porque o teatro, o corpo, a lidação com o com o próprio corpo (...)”</i>
-auto-regulação emocional	A aprendizagem do teatro é motivada pela auto-regulação emocional que possibilita	<i>“Como é que eu me giro; como é que eu giro as minhas emoções; como é que eu me giro. Isso é muito importante não só porque no teatro tu aprendes, evidentemente, porque é..e imprescindível tu gerires as tuas emoções, porque é muita coisa não é?”</i>
Desenvolvimento	A aprendizagem do teatro é motivada pelo desenvolvimento pessoal que possibilita	<i>“percebia que era, para além de trabalhar para o teatro havia muito trabalho para nós próprios, de crescimento. Por isso sabia que em teatro não ia estar só a estudar teatro, ia tar a crescer”</i>
Impacto		
- geral	Geral: A aprendizagem do teatro é motivada pela possibilidade ter impacto numa audiência	<i>Geral :“é assim, mais do que ser atriz, por muito que goste de ser atriz eu quero encenar e fazer trabalhos com a comunidade. Quero muito esse tipo de trabalho de fazer uma peça e chegar de cidade em</i>

			<i>cidade e mexer com o público é uma coisa que me interessa muito”</i>
-induzir simulação	Simulação: A aprendizagem do teatro é motivada pela possibilidade de induzir a audiência a “simular” a experiência de uma realidade		Simulação: <i>“É foi importante para mim criar esse mundo para outras pessoas e vou criando..”</i>
-instrução	Instrução: A aprendizagem do teatro é motivada pela possibilidade de instruir uma audiência.		Instrução: <i>“(…) Pronto e depois fui, fui estudar e o objectivo desse trabalho de continuar a fazer teatro foi o mesmo: eu poder-me divertir e instruir a outra pessoa, divertindo-me e instruindo-me também.”</i>
intervenção	Intervenção: A aprendizagem do teatro é motivada pela possibilidade de intervenção social que possibilita		Intervenção: <i>“porque sinceramente acho que a sociedade não se respeita muito. E o teatro, não faz com que se respeitem mas faz ver o que está mal e agirmos sobre isso.”</i>
Relacionamento	A aprendizagem do teatro é motivada pelo seu impacto nas competências de relacionamento interpessoal		<i>“Eu senti uma diferença imensa desde que comecei a fazer teatro, mesmo na lidação com os outros. “</i>
Motivos	<i>Background</i>	A aprendizagem do teatro é	<i>“E eu acho que há razões de ordem estritamente pessoal, que têm</i>

Externos (com origem nos outros)	familiar	motivada pelo <i>background</i> artístico familiar	<i>que ver com uma família que está ligada às artes”</i>
	Modelagem	A aprendizagem do teatro é motivada pelo contacto com modelos significativos	<i>“E em relação ao teatro também se deveu a algumas figuras que fui apanhando, com muita sorte, pelo caminho. E foram autênticos mestres e que me, não só fizeram-me sentir motivada a continuar (...)”</i>
	Incentivo	A aprendizagem do teatro é motivada pelo incentivo social externo	<i>“E então eu acho que quis ir ao fundo, quis tentar tudo, também porque tinha toda a gente a apoiar-me, a dizer-me que podia vingar em teatro e não sei quê e então quis ir até ao fim.”</i>

Investimento – Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem do teatro

A segunda dimensão deste estudo, para o mapeamento das orientações motivacionais dos estudantes de teatro (cf. Sistema de Categorização na tabela 2) apresenta-nos as categorias que compõem a dimensão de Investimento.

A primeira categoria – Elevado – que caracteriza que a aprendizagem do teatro envolve elevada quantidade de energia, subdivide-se nas subcategorias temporal (a aprendizagem do teatro envolve elevada quantidade de tempo), físico (a aprendizagem do teatro envolve elevado esforço físico), emocional (a aprendizagem do teatro envolve elevado esforço emocional), cognitivo (a aprendizagem do teatro envolve elevado esforço cognitivo) e, por último, grupal (a aprendizagem do teatro envolve esforço grupal).

Tabela 2: Dimensão Investimento - “Energia empregue na aprendizagem do teatro”

Categorias	Definição	Exemplo Ilustrativo
Elevado	A aprendizagem do teatro envolve elevada quantidade de energia	<i>“É exigente sim. Mas quando é mais, é melhor. Quando não é muita energia depois o que fizeste parece que não foi a mesma coisa.”</i>
- temporal	A aprendizagem do teatro envolve elevada quantidade de tempo	<i>“é, é diário.. é diário e chega a ser duro. Há momentos, há alturas, há meses, há dias em que chega a ser todo o tempo útil, menos quando estás a dormir, tens que ir ensaiar e tens que ir buscar um figurino e tens que ler um texto para não sei quê. .e e chega a ser diário e sistematicamente..pronto”</i>
-físico	A aprendizagem do teatro envolve elevado esforço físico	<i>“Nós estamos sempre em acção e realmente o teatro é muito físico e consome muito. Também é muito gerador: faz com que consumas energia mas que tenhas mais energia também..portanto para mim é 80 e tal %”</i>
- emocional	A aprendizagem do teatro envolve elevado esforço emocional	<i>“Se tens ensaios todos os dias, tu todos os dias vais chegar a casa e querer chorar. Ou mandar alguém dar uma volta. Mas no dia a seguir tens que cá estar, na mesma. A nós agora custa um bocadinho, apesar de estarmos na Universidade, perceber que é assim tão violento, porque não tem nada a ver estar aqui e estar em aulas extracurriculares ou workshops, ou o que seja, por</i>

muito violento que seja.”

- cognitivo

A aprendizagem do teatro envolve elevado esforço cognitivo

“e mesmo quando estás de férias ou quando estás de fim de semana e por exemplo eu que vivo num sítio e estudo noutra estou sempre “ah tenho que ler este livro ou ver este filme porque é uma boa referência”. É sistemático mas bastante prazeroso sim...”

-grupal

A aprendizagem do teatro envolve esforço grupal

“Nós tentamos que a energia do grupo não se estrague, por isso não nos chateamos muito uns com os outros. Somos muito acessíveis.”

Tarefa – Percepção das tarefas de aprendizagem do teatro

Pretender caracterizar a dimensão Tarefa (cf. Sistema de Categorização na Tabela 3) é pretender caracterizar a percepção das tarefas de aprendizagem do teatro, nos estudantes desta área de estudos. Assim, a análise efectuada para associar as unidades de segmentação à dimensão Tarefa manifesta as seguintes categorias: Envolventes, Úteis, Impostas e Impostas e Envolventes.

A primeira categoria desta dimensão – Envolventes – refere-se á percepção das tarefas de aprendizagem do teatro como uma actividade envolvente.

A categoria Úteis, por sua vez, é referente à percepção das tarefas de aprendizagem do teatro como úteis.

Tal como o nome sugere, a categoria Impostas refere-se a uma percepção das tarefas de aprendizagem do teatro como impostas e forçadas.

Por último, na categoria Impostas e Envolventes as tarefas de aprendizagem do teatro são qualificadas como impostas mas envolventes. Difere da categoria anterior por os estudantes considerarem a sua aprendizagem imposta mas paralelamente como uma aprendizagem envolvente.

Tabela 3: Dimensão Tarefa – “Percepção das tarefas de aprendizagem do teatro”

Categorias	Definição	Excerto Ilustrativo
Envolventes	As tarefas de aprendizagem do teatro são percebidas como envolventes	<i>“Mas pronto, o meu posicionamento em relação a isso é mesmo: tentar, absorver tudo o que se conseguir e tou lá mesmo para aprender e não para ter a licenciatura, que isso pouco vale.”</i>
Úteis	As tarefas de aprendizagem do teatro são percebidas como úteis	<i>. “Mas o que eu penso é que aquilo me vai ajudar para o futuro e que vai ficar em mim, mesmo que eu não esteja mesmo interessada naquela área ou naquele exercício, posso não estar interessada agora mas no futuro posso vir estar a estar interessada. “</i>
Impostas	As tarefas de aprendizagem do teatro são percebidas como impostas	<i>“E por isso é bom que te imponham diferentes áreas de estudo: história do teatro, a história da arte a história do figurino, teres que coser um figurino, martelar uma estrutura do teu cenário... mesmo quando és ator passares pela experiência de tares ali e teres o público. Por isso acho que é bom teres que te confrontar com isto porque te ajuda a perceber a teres mais certezas do que queres e não queres!”</i>
Impostas e envolventes	As tarefas de aprendizagem do teatro são percebidas como impostas e envolventes	<i>“Portanto o que eu percepciono aqui é sempre uma oposição ao que vem de fora e ao que trazemos. E quando choca... tamos no sítio certo. Percebes? Aquilo que os professores nos dão aqui, vem de fora, e vem do espaço, vem do tipo de tarefa que temos que fazer; mas</i>

o estado em que estamos aqui vem de nós. E o que podemos fazer com o que nos dão vem de nós. Eu acho que a explosão que fica no meio é a minha percepção do que é a tarefa aqui.”

Tempo – Valorização do tempo empregue na aprendizagem do teatro

A dimensão Tempo (cf. Sistema de Categorias na Tabela 4) descreve a valorização que os estudantes desta área artística fazem do período de tempo que dedicam às suas tarefas de aprendizagem. De acordo com os resultados encontrados a valorização efectuada pode relacionar-se com algo Positivo, Negativo por motivos de organização e Negativo por baixa rentabilidade.

Quer isto dizer que para a dimensão Tempo encontra-se as categorias Positivo e Negativo (esta subdividida em duas subcategorias – Mal Organizado e Pouco Rentável).

A categoria Positivo relaciona-se com uma percepção positiva do tempo dedicado às tarefas de aprendizagem. Por outras palavras, o tempo dedicado às tarefas de aprendizagem do teatro é percebido como algo bom e até agradável.

Por sua vez, na categoria Negativo o tempo empregue na aprendizagem é valorizado de forma desfavorável dependendo de factores como a organização (subcategoria “mal organizado” – o tempo dedicado à aprendizagem do teatro é percebido como mal organizado) e como a rentabilidade (subcategoria “pouco rentável” – o tempo dedicado à aprendizagem do teatro é percebido como pouco rentável).

Tabela 4: Dimensão Tempo – “Valorização do tempo empregue na aprendizagem do teatro”

Categorias	Definição	Excerto Ilustrativo
Positivo	O tempo dedicado à aprendizagem do teatro é percebido como positivo	<i>“sim! Sim, é benéfico! Por exemplo, nós em projecto, quando na universidade montamos um espetáculo, nós não montamos só nas horas que estão estipuladas num horário. Nós fazemos horas extra e ficamos noites inteiras a trabalhar. E acho que é benéfico porque é isso que nos prepara para o futuro. Não vamos ter só aquelas horas de trabalho. “</i>
Negativo		
- mal organizado	O tempo dedicado à aprendizagem do teatro é percebido como mal organizado	<i>“é assim, ahm, enquanto aluna eu considero que o tempo está super mal dividido. Porque no primeiro ano, no primeiro semestre, não temos nenhuma apresentação. Chegamos cá e temos que ver como funciona. E isso para nós, desmotiva um pouco.”</i>
- pouco rentável	O tempo dedicado à aprendizagem do teatro é percebido como pouco rentável	<i>“só que existe muito tempo perdido em coisas que não seriam necessárias mas muitas as vezes não está nas tuas mãos porque tu estás a trabalhar com pessoas diferentes ou porque trabalha com um professor diferente ou se calhar com um encenador de alto renome”</i>

Satisfação – Grau de Satisfação com a aprendizagem do teatro

A dimensão Satisfação (cf. Sistema de Categorização na Tabela 5) é referente ao agrupamento de unidades de discurso que se relacionam com o grau de satisfação com a aprendizagem do teatro, por parte dos estudantes. Como tal, a análise de conteúdo devolveu, como agrupadas a esta dimensão, as categorias Elevada, Limitada (subdividida nas subcategorias “por constrangimentos” e “por autocrítica”), Reduzida e Variável (categoria subdividida em “em função dos objectivos”, “em função do esforço”, “em função dos resultados” e “em função do progresso”).

A primeira dimensão – Elevada – refere-se a um grau de satisfação elevado em relação às tarefas de aprendizagem do teatro. Já à categoria Limitada atribuiu-se as subcategorias “por constrangimentos” (na aprendizagem do teatro há uma satisfação limitada por constrangimentos materiais) e “por autocrítica” (na aprendizagem do teatro há uma satisfação limitada pela autocrítica). Deparamo-nos, também, com a categoria Reduzida, que definimos como a reduzida satisfação com a aprendizagem do teatro. Por último, a categoria Variável tem como subdivisões as subcategorias “em função dos objectivos” (na aprendizagem do teatro há uma satisfação em função da existência de objectivos), “em função do esforço” (na aprendizagem do teatro há uma satisfação em função do esforço), “em função dos resultados” (na aprendizagem do teatro a satisfação varia em função do resultado) e “em função do progresso” (na aprendizagem do teatro há satisfação em função do progresso nessa aprendizagem).

Tabela 5: Dimensão Satisfação – “Grau de Satisfação com a aprendizagem do teatro”

Categorias	Definição	Excerto Ilustrativo
Elevada	Na aprendizagem do teatro a satisfação é elevada	<i>“Todos os cursos, pronto, têm as suas falhas, mas de resto eu considero satisfatória.. se houve coisas que deixei por fazer foi mais por minha culpa do que outra coisa (riso)”</i>
Limitada		
- por constrangimentos	Na aprendizagem do teatro há uma satisfação limitada por constrangimentos materiais	<i>“É que se tivéssemos condições económicas para nos auto-sustentar, aí ia haver mais motivação no curso. Se conseguíssemos, enquanto estamos a tirar o curso, nos começar já a entrar no mercado, a receber a sério, podia haver mais motivação.”</i>
- por autocrítica	Na aprendizagem do teatro há uma satisfação limitada pela autocrítica	<i>“E se calhar vais dar por ti a acabar o processo em si e dizeres “bolas, eu podia...” é quando por exemplo: tu fazes um filme. Como por exemplo já aconteceu. E eu vejo o filme e começo a pensar “fogo, eu podia ter feito isto de outra forma, não sei se era assim”. E portanto.. nunca estás.. por muito que estejas... nunca se está conformado! Na minha opinião! Acho que nunca se está... propriamente conformado e vou sempre tentando melhorar a cada passo..”</i>
Reduzida	Na aprendizagem do teatro a satisfação é reduzida	<i>“opah a sério! Isto aqui.. os professores não falam entre si. Nós temos trabalhos e trabalhos e trabalhos e trabalhos e os professores não... nós é que temos que dizer “olhe, professor, nós temos um trabalho para aquela disciplina e veja lá! Porque é um trabalho a módulo e temos um espetáculo e isto e aquilo”. E ah.. pois, mas estava marcado desde o início.. o tanas! Isto desmotiva porque? Eles não se preocupam com o</i>

facto de estarmos a ser sobrecarregados”

Variável

- em função de objectivos	Na aprendizagem do teatro há satisfação em função da existência de objectivos	<i>“Porque quando não há objectivo para aprender ficas desmotivado. Desligas completamente. Porque é que vou acordar às tantas da manhã quando não faço ideia par ao que seja? E é estranho.”</i>
- em função do esforço	Na aprendizagem do teatro há uma satisfação em função do esforço pessoal	<i>“O segredo é lutar para estar satisfeito...e eu estou sempre a lutar para chegar a esse lado. Não é em esforço mas gosto de arranjar forma de gostar daquilo que faço”</i>
- em função de resultados	Na aprendizagem do teatro a satisfação varia em função do resultado	<i>“se algum dia um ensaio corre pior a motivação baixa muito.”</i>
- em função do progresso	Na aprendizagem do teatro há satisfação em função do progresso nessa aprendizagem	<i>“Diria que afecta totalmente (risos) ou seja, mais do que, a motivação que dá perceber a evolução técnica; porque há uma componente da aprendizagem que é exclusivamente técnica, não é?”</i>

Contexto – Contextos preferidos de aprendizagem do teatro

A última dimensão considerada – Contexto (cf. Sistema de Categorização na Tabela 6) – reflecte quais os contextos (ou situações) eleitos pelos estudantes como os preferidos para aprender teatro.

A dimensão Contexto é composta por Meta-Categorias (Contexto Físico, Contexto da Relação Interpessoal com o Professor, Contexto Pedagógico, Contexto de Relação interpessoal com os colegas e Contexto de Relação Social) e Categorias (Limpeza, Acústica, Luminosidade, Intimidade, Desocupação, Observação, Adequação, Autoridade, Competência, Exigência, *Feedback* externo, Responsabilidade, Liberdade, Adaptação, Continuidade, Transferência, Respeito, *Auto feedback*, Colaboração e Aceitação Social).

A Meta-Categoria Contexto Físico, como a própria designação sugere, agrupa as categorias cuja definição evoca espaços físicos ou características dele dependentes, sendo elas: Limpeza (a aprendizagem ser preferida em espaços limpos e higienizados), Acústica (a aprendizagem ser preferida num local que preserve boas condições sonoras), Luminosidade (preferência por contextos que garantam boas condições de iluminação), Intimidade (a aprendizagem ser preferida num contexto físico fechado), Desocupação (a aprendizagem ser preferida num contexto físico livre ou desocupado), Observação (a aprendizagem ser preferida em locais onde seja possível observar terceiros) e Adequação (a aprendizagem ser preferida num contexto físico adequado ao tipo de tarefa de aprendizagem).

No que concerne a Meta-Categoria “Contexto da Relação Interpessoal com o Professor” agrupou-se sob a sua designação as categorias que evocassem a preferência por contextos onde seja marcada a componente relacional entre os vários elementos da

escola (e.g. professores e alunos). Assim, pertencem a esta Meta-Categoria as seguintes: Autoridade (a aprendizagem do teatro é preferida no contexto de uma relação de autoridade entre professor e estudante), Competência (a aprendizagem do teatro é preferida no contexto de uma relação com um professor competente), Exigência (a aprendizagem do teatro é preferida no contexto de uma relação com um professor competente), Exigência (a aprendizagem do teatro é preferida num ambiente de exigência), *Feedback* externo (a aprendizagem do teatro é preferida num contexto em que há *feedback* externo sobre os resultados obtidos), Responsabilidade (a aprendizagem do teatro é preferida no contexto de uma relação de responsabilização do estudante pelo professor) e Liberdade (A aprendizagem do teatro é preferida num contexto de liberdade criativa).

Já na Meta-Categoria “Contexto Pedagógico” agrupam-se todas as categorias cujas definições (e unidades temáticas associadas) reflectam propriedades relacionadas com o processo e/ou projecto pedagógico da instituição de ensino. Assim, pertence a esta meta-categoria as seguintes: Adaptação (a aprendizagem do teatro é preferida num contexto adaptado ao grupo de estudantes), Continuidade (a aprendizagem do teatro é preferida num contexto que permite continuidade dos desempenhos), Transferência (a aprendizagem do teatro é preferida num contexto que permite transferir aprendizagens anteriores), Respeito (a aprendizagem do teatro é preferida num contexto onde se respeite o processo de aprendizagem de cada estudante) e Auto *feedback* (a aprendizagem do teatro é preferida num contexto disciplinar em que há *feedback* sobre os resultados).

As duas últimas Meta-Categorias possuem, cada uma, uma categoria. As Meta-Categorias em questão (Contexto da Relação Interpessoal com os Colegas e Contexto da Relação Social), definem-se, respectivamente, por se valorizar contextos onde exista

uma relação de trabalho entre colegas e por a satisfação estar relacionada com a preferência para aprender teatro em locais abertos a essa arte.

A Categoria Colaboração, agrupada à Meta-Categoria Contexto da Relação interpessoal com os colegas, descreve assim o facto de a aprendizagem do teatro ser preferida em contexto de aprendizagem colaborativa.

Finalmente, a categoria Aceitação Social, agrupada à Meta – Categoria Contexto da Relação Social, reflecte a preferência por a aprendizagem do teatro ser preferida num contexto social aceitante dessa aprendizagem e suas aplicações.

Tabela 6: Dimensão Contexto – “Contextos preferidos de aprendizagem do teatro”

Meta-Categoria	Categoria	Definição	Excerto Ilustrativo
Contexto Físico	Limpeza	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto físico limpo	<i>“(…)condições devidas: tens que ter o mínimo de limpeza, porque em teatro tu falas, tu estas num movimento de sala, e se a sala tem pó tu respiras mal e isso corta a aprendizagem”</i>
	Acústica	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto físico com boa acústica	<i>“(…)Sei lá, se for um workshop de voz: um ginásio com boas condições acústicas funciona lindamente.”</i>
	Luminosidade	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto físico com boa luminosidade	<i>“Depois, quando está sol é muito melhor! (risos) isto é verdade, pura e dura, (...) Mas quando está bom tempo a energia de fora, é bué estranho, parece que toda a gente está mais apta para; toda a gente está mais predisposta. (...)”</i>
	Intimidade	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto físico fechado	<i>Se for trabalho de interpretação e emocional, que é um trabalho duro, emocionalmente, justamente: se for um sítio assim fechado em que se estabelece confiança entre as pessoas, em que as pessoas estão só dedicadas àquilo é o que eu costumo preferir.”</i>
	Desocupação	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto físico livre ou desocupado	<i>“Pronto, tu vais à maior parte das salas e não tem mesas, cadeiras, é vazio. E pronto o contacto com o chão e muito importante. O contacto com o espaço vazio, a questão de ocupar o espaço de como é que.. O espaço é muito importante.”</i>

	Observação	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto físico onde seja possível observar terceiros	<i>“Acho que nós alunos devíamos ir lá para fora, investigar o que há lá fora. E eu falo mesmo a sério, por exemplo ficar duas horas no terreiro do paço a observar pessoas, porque acho que isso é muito enriquecedor para a nossa bagagem de ator. “</i>
	Adequação	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto físico adequado ao tipo de tarefa de aprendizagem	<i>“Ahm, mas depois há cursos de teatro mais teóricos, há dramaturgia, há coisas muito técnicas e específicas como por exemplo a voz. Isso já são coisas que podem ser noutros ambientes.”</i>
Contexto da Relação Interpessoal com o Professor	Autoridade	A aprendizagem do teatro é preferida no contexto de uma relação de autoridade entre professor e estudante	<i>.“Tem um grande impacto. (faz pausa) é difícil tentar explicar isto porque a meu ver, e da maneira que fui criada e experiencio as coisas, para mim...o professor é uma espécie de autoridade. E portanto mesmo que fora de sala sejam conhecidos, amigos, etc., na sala ela é uma autoridade. E ela está lá porque à partida sabe encaminhar-te e sabe fazer-te aquilo.. sabe ensinar-te.”</i>
	Competência	A aprendizagem do teatro é preferida no contexto de uma relação com um professor competente	<i>“Depois temos que ter pessoas que saibam o que é que estão a fazer no teatro. Não só como atores, como encenadores mas também intelectualmente, pessoas formadas!”</i>
	Exigência	A aprendizagem do teatro é preferida num ambiente de exigência	<i>“(...) ok, para mim, por exemplo, há pessoas que aprendem mais quando os deixam mais livres. Quando é mais o “deixa andar”. E para mim não pode ser assim. Para mim tem de ser muito rígido. E muito exigente. Haver regras.”</i>
	Feedback	A aprendizagem do teatro	<i>“Tem...tem ferido bastante o meu processo de trabalho, porque</i>

	externo	é preferida num contexto em que há <i>feedback</i> externo sobre os resultados	<i>sentires que és, e saberes que és descredibilizada, não é uma coisa muito confortável!</i> ”
	Responsabilidade	A aprendizagem do teatro é preferida no contexto de uma relação de responsabilização do estudante pelo professor	“ <i>Acho que estes acabam por ser menos motivadores dos que obrigam e dizem “mas afinal tu queres isto ou não queres isto? Vens ou não vens?” e tu pensas “pois, se calhar devo ir!”.</i> Acho que esses, embora te possam irritar mais facilmente, a longo prazo acabam por motivar mais.”
	Liberdade	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto de liberdade criativa	“ <i>(...)se calhar um mentor ou professor que nos auxilie e guie mas dê espaço para criar e falhar.. sobretudo um espaço de experimentação.</i> ”
Contexto Pedagógico	Adaptação	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto adaptado ao grupo de estudantes	“ <i>Não há uma lógica sequencial do estilo eu-vou-seguir-o-programa-desta-maneira. E.e.e... A prova disso é que há duas turmas no segundo ano e aquilo que uma turma esta a trabalhar não tem rigorosamente nada com aquilo que nós estamos a trabalhar.</i> ”
	Continuidade	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto que permite continuidade dos desempenhos	“ <i>E frustrou-me brutalmente porque se um trabalho esta a correr tão bem porque é que tem que se quebrar?! Quebrar esse... E isso sentiu-me brutalmente no grupo!</i> ”
	Transferência	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto que permita transferir	<i>Eu tenho um background de dança, para mim tudo o que seja mais físico, dá-me mais. Porque lá está... como estou habituada a trabalhar com o corpo para mim é mais fácil ver as coisas através</i>

		aprendizagens anteriores	<i>do movimento ou do corpo. Às vezes não é fácil quando tens que fazer algo mais emocional relacionares o movimento.”</i>
	Respeito	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto onde se respeite o processo de aprendizagem de cada estudante	<i>.”Quanto chegas a duas semanas de fazer uma apresentação ou um espectáculo o que seja.. e de repente de te dizem: muda tudo! Tu ficas em pânico! Porque como é que é possível nesse curto espaço de tempo criares tudo de início, ou o que quer que seja e conseguires apresentar uma coisa que seja consistente e coerente. Que tenha algum fundo de verdade para apresentares à pessoa”</i>
	Auto-feedback	.A aprendizagem do teatro é preferida quando num contexto disciplinar em que há auto-feedback sobre os resultados	<i>“Mas mais precisamente em corpo, tu não.. tu não sabes o que é que melhoraste depois daquelas duas horas a matares-te, não sabes se realmente aprendeste alguma coisa. Já voz, é diferente. Tu a cantar vês se chegas mais aos agudos, aos mais graves e as mudanças, a evolução é mais perceptível, numa disciplina de voz. Em interpretação é quase.. tu.. em interpretação pões o que estás a aprender em voz e corpo e aí tens uma ideia se tás a melhorar ou não.”</i>
Contexto da Relação interpessoal com os colegas	Colaboração	A aprendizagem do teatro é preferida num contexto de aprendizagem colaborativa .	<i>.” Mas acho que no processo inicial, acho que é importante haver esse trabalho de grupo. Para mim é mais importante nesta altura.. não sei se mais tarde... mas eu eu gosto muito de trabalhar em grupo! Porque acho que se aprende muito; porque o teatro..; a forma como tu constróis uma personagem também é conheceres outras pessoas, só assim é que é possível”</i>

Apresenta-se também (cf. Anexo B) um Modelo descritivo do sistema de Categoria, para cada Dimensão. Esse modelo ilustra a relação entre as várias dimensões e categorias da análise de conteúdo.

Discussão

O presente estudo tem como objectivos gerais mapear as orientações motivacionais na aprendizagem do teatro por estudantes do ensino superior desta área artística.

Assim, este capítulo sumaria os dados obtidos, analisando-os, procurando estabelecer pontes com a investigação conhecida na área (quer da aprendizagem da arte e do teatro, quer na investigação já existente sobre orientações motivacionais na aprendizagem).

Abaixo, melhor relacionadas com outros factores, estão as várias dimensões analisadas neste estudo.

Intenção – Motivos pessoais para a aprendizagem do teatro

Considerando os resultados referentes ao que impele os estudantes para a aprendizagem do teatro, a dicotomia entre Motivos Internos (com origem no próprio) e Motivos Externos (com origem nos outros) assemelha-se ao que é descrito na literatura à dicotomia usual entre motivação intrínseca e motivação extrínseca (Anastácio, 2013; Duarte, 2002; Duarte, 2007; Ruiz, 2003). Tal como para a motivação académica em geral e como para a motivação para a aprendizagem de certos domínios artísticos, a motivação para a aprendizagem do teatro parece ter tanto base no próprio como nos outros que o cercam. Em particular, podemos teorizar que a aprendizagem do teatro, enquanto prática mais divergente do que a da aprendizagem académica usual, necessita de se basear quer na força interior quer no apoio percebido. Dentro da motivação intrínseca salientemos a motivação para a aprendizagem do teatro pela oportunidade que

esta oferece em tomar o papel de outra pessoa e em se desenvolver, possivelmente explicada pela possibilidade de descentração e de diversificação da experiência pessoal.

Investimento – Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem do teatro

Atendendo aos resultados concernentes ao investimento na aprendizagem do teatro, é interessante notar a emergência exclusiva da noção de que aquela aprendizagem envolve uma elevada quantidade de energia, a vários níveis. Isto pode explicar-se pelo facto daquela aprendizagem não ser provavelmente possível em regime de esforço reduzido, parecendo implicar um envolvimento da pessoa em termos globais, não só cognitivos (memorização de diálogos), como emocionais (vivência e expressão emocional), físicos (movimento, postura) e interpessoais (actuação em grupo) (e.g. Stanislawski, 1961).

Tarefa – Percepção das tarefas de aprendizagem do teatro

A percepção, pelos estudantes, das tarefas de aprendizagem do teatro como envolventes pode traduzir quer a sua apetência para este tipo de aprendizagem, quer a qualidade do ensino do teatro a que estão expostos, quer a natureza daquelas tarefas, que tenderão a envolver amplamente o aprendente a nível cognitivo, emocional, corporal e interpessoal.

É também indicada pelos estudantes uma percepção das tarefas de aprendizagem do teatro como úteis. Querirá isto, provavelmente, dizer que as tarefas de aprendizagem do teatro são percebidas pelos estudantes como um acréscimo contributo relevante para a sua aprendizagem do teatro. Isto é, a noção daquelas tarefas de aprendizagem como adicionando novos ensinamentos e métodos para o estudante se desenvolver enquanto actor.

Contraditoriamente, encontramos igualmente resultados que apontam para uma percepção das tarefas de aprendizagem como impostas. Esta percepção pode revelar um entendimento de utilidade das tarefas de aprendizagem impostas. Por outro lado, uma tarefa imposta pode ser vista como envolvente pelo seu valor formativo (ao nível pessoal e profissional) e interesse genuíno,

É talvez nesse mesmo sentido que se pode igualmente explicar a percepção das tarefas de aprendizagem do teatro como impostas e envolventes.

Tempo – valorização do tempo empregue na aprendizagem do teatro

O tempo dedicado à aprendizagem é, talvez, das dimensões mais importantes quando estudamos os processos de aprendizagem e quais os processos regulatórios. Atendendo aos resultados encontrados neste estudo existe uma dicotomia encontrada na avaliação feita do tempo dedicado à aprendizagem.

Podemos então verificar que, se por um lado o tempo é percebido como positivo (e, inclusive, benéfico), por outro há a percepção de que este pode ser negativo.

Podemos concluir que as razões que levam os estudantes a perceberem o tempo dedicado ao teatro como positivo advém da realização pessoal e do crescimento que este pode oferecer. Se é verdade que a aprendizagem pode ser exigente também é verdade, pelo que é mencionado pelos estudantes, que o tempo que se dedica a esta aprendizagem é positivo.

As razões que justificam o entendimento negativo são devido a, segundo a amostra, má organização e pouca rentabilidade. Estes factores podem criar uma percepção mais negativa

São resultados curiosos, na medida em que a aprendizagem do teatro nas três instituições que colaboraram é extensa em termos de horário. Tal poderá significar que maior tempo de aprendizagem pode não significar, para os estudantes, rentabilidade na aprendizagem.

Satisfação – Grau de satisfação com a aprendizagem do teatro

A dimensão Satisfação denota que esta variável motivacional é influenciável por factores como limitações por constrangimentos (sejam eles económicos, de espaço ou condições do local), por factores diversos como os objectivos atingidos e a atingir, o progresso que o estudante sente que realiza ou o esforço que coloca na aprendizagem.

Mais, a satisfação com a aprendizagem do teatro parece variar de forma correlacionada com (segundo o descrito pelos alunos) a forma como os docentes planeiam as aulas e comunicam entre si (resultando numa satisfação reduzida quando a planificação falha). Por outro lado, alguns estudantes percebem a sua aprendizagem como satisfatória, reportando níveis de satisfação considerados elevados. Tal pode dever-se ao facto de a aprendizagem que realizam poder (como acima mencionado) trazer satisfação pessoal mas também contribuir para a formação social e pessoal dos estudantes.

Estes resultados revelam uma grande pluralidade de factores que podem influenciar a satisfação para com os processos de aprendizagem. Como interferências (positivas ou negativas) à aprendizagem entram em conta elementos da visão do aluno (Entwistle, 2005; Rosário et. al, 2001) ou até do estilo de ensino do professor, como previsto nos estudos de Biggs (1999), Duarte (2002) e Gamboa, Rodríguez e Garcia (2013).

Contexto – Contextos preferidos de aprendizagem do teatro

Os resultados encontrados para a dimensão Contexto assumem uma organização em cinco Meta-Categorias, que agrupam as várias vertentes com influência sobre o que é um contexto de aprendizagem ideal. Assumindo isso, encontram-se as Meta-Categorias Contexto Físico, da Relação Interpessoal com o Professor, Pedagógico, de Relação Interpessoal com os Colegas e da Relação Pessoal.

Podemos, numa primeira fase de análise, assumir que os resultados sugerem serem cinco as grandes influências sobre o papel que o contexto de aprendizagem exerce sobre os alunos.

Assim, e atendendo à Meta-Categoria Contexto Físico, verifica-se que variáveis tão simples como a limpeza da sala, a acústica, a luminosidade, a potencialização da intimidade que o espaço proporciona, a sua desocupação com materiais desnecessários, a possibilidade de aprender teatro por observação de terceiros, bem como a adequação do espaço, possuem uma considerável influência sobre a motivação para a aprendizagem.

Estes resultados vão ao encontro do sugerido por Beaty, Gibbs e Morgan (2005), na medida em que validam que os contextos de aprendizagem podem influenciar as abordagens à aprendizagem e à motivação na aprendizagem.

No que concerne ao Contexto de Relação Interpessoal com o Professor, denota-se que a motivação para aprender advém, também de factores como a Autoridade do docente, a Competência que este aparenta ter sobre dado assunto em ensinamento, o seu grau de Exigência, o Feedback dirigido ao aluno pelo docente, de Responsabilidade sobre o papel do estudante sobre o seu processo de aprendizagem e a Liberdade criativa que é dada ao estudante.

Uma vez mais encontramos resultados que favorecem a importância da auto-regulação dos processos de aprendizagem pelos estudantes, bem como do papel do professor na motivação dos alunos para aprender (seja teatro, como neste estudo, seja qualquer outra unidade de aprendizagem).

Relativamente ao que concerne a Meta-Categoria Contexto de Relação Interpessoal com os Colegas verificamos a importância que os estudantes dedicam à Colaboração. Quer dizer, para os estudantes desta área artística, a aprendizagem é potencializada (e preferida) em contextos de colaboração com os colegas, entreajudando-se. Este resultado poderá indicar que aprender teatro é positivamente motivante quando existe coesão de grupo, espírito de equipa e responsabilidade partilhada pelo processo de aprendizagem de si e dos outros.

Discutimos por último o Contexto de Relação Social, na medida em que a motivação para aprender é influenciada, na óptica dos estudantes, pela influência da Aceitação Social. São resultados que nos parecem esperados, na medida em que o teatro é ainda visto como uma profissão pouco rentável e sem indicadores de empregabilidade promissores. É assim salientado pelos estudantes que compõem esta amostra a importância de serem socialmente aceites de forma positiva, como possível forma de compensarem um eventual desagrado no apoio que recebem, relativamente à sua opção de formação superior.

Conclusão

Todos os trabalhos de investigação e toda a investigação científica comportam limitações. Este não é excepção. De facto é impossível não constatar que a amostra é consideravelmente pequena (comparada com a população de estudantes portugueses que optaram pelo ensino superior em teatro) para que se possam retirar conclusões

generalizáveis deste estudo. Mais, a amostra é tendencialmente feminina, o que pode não garantir o esbatimento das diferenças entre rapazes e raparigas nas orientações motivacionais que tendencialmente possam usar.

Além disso, é de referir que o processo de recolha de dados foi através de entrevista. Quer-se com isto dizer que é provável que possa ter existido uma manipulação inconsciente e não intencionada das respostas, por parte dos participantes, devido à desabilidade social em apresentar uma imagem positiva de si mesmos enquanto estudantes e futuros profissionais.

Apesar das limitações encontradas podemos afirmar que pode existir confiança nos resultados encontrados, sobre a amostra, Considerando que os coeficientes de acordo encontram-se acima do recomendado pela literatura.

A aprendizagem artística é ainda um ramo da aprendizagem pouco explorado em Portugal. Se por um lado existe uma aposta de pequenas áreas de expressão artística no ensino secundário e profissional, no ensino superior são raras as instituições preparadas para ministrarem estes cursos. A par disso existe muitas vezes associado a licenciaturas de teatro o estigma de que é uma licenciatura com pouca aplicabilidade e futuro profissional.

O presente estudo pretende, além de contribuir para a compreensão das orientações motivacionais na aprendizagem da arte, auxiliar futuras investigações sobre o ensino e aprendizagem artística. Pretende-se igualmente contribuir para um melhor leccionamento do teatro em Portugal, bem como de auxiliar os estudantes desta área a terem um melhor conhecimento de si mesmos. Mais, estudos deste teor podem ser ferramentas úteis para o trabalho de professores e psicólogos educacionais que trabalhem com esta população.

Como todos os estudos existem muitas perguntas que se criam no decorrer do trabalho de investigação, originadas pelos resultados encontrados e pela literatura que suportam o enquadramento teórico de cada monografia.

Tendo em conta que a aprendizagem é fortemente influenciada pela motivação em aprender e pelo ambiente em que o estudante está inserido existirá um efeito nessa mesma aprendizagem, relacionado com a percepção da competência dos professores, por parte dos alunos?

Mais, importa questionar se o teatro é uma ferramenta importante para o treino de competências ligadas à inteligência emocional e empatia (dada a aparente tendência em “experimentar estar no lugar do outro”).

Além disso, seria relevante questionarmo-nos se a aprendizagem do teatro terá impacto nos processos de aprendizagem (se os melhora ou auxilia nos processos de aprendizagem autor regulada) pela exigência que solicita, no decorrer da sua aprendizagem.

Adaptando o que nos diz a literatura existente sobre a forma de abordar o acto de estudar (Galvão, Câmara & Jordão, 2012; Anastácio, 2013; Duarte, 2007), hipotetizamos que existam dois grandes pólos de aprendizagem do teatro, na óptica do aluno: o primeiro, em que o aluno encara o processo de construção de uma personagem por uma abordagem de superfície, caracterizada por uma postura pouco elaborada e sem existir de facto um investimento profundo e complexo; é provavelmente maior a preocupação em memorizar falas e interpretá-las sem grande compreensão, com excessiva atenção para anotações dos dirigentes da encenação. Aqui poderá existir por parte do aluno uma abordagem motivacional instrumental, na medida em que construir uma personagem será apenas um meio de atingir dada nota, a par de estratégias de aprendizagem de superfície. Por outro lado, as estratégias de construção de uma

personagem de forma mais profunda envolverão uma abordagem mais profunda, mais complexa e completa, onde o aluno se preocupa em compreender o texto e as possíveis emoções associadas. Aqui é provável que o aluno construa a sua personagem com recurso ao seu passado emocional, à compreensão do texto e contemplando as indicações do encenador como *guidelines* e não um *script* a cumprir. Uma postura semelhante a esta poderá ser indicativa de uma abordagem motivacional mais intrínseca, envolvendo-se o aluno na tarefa de aprender (e construir uma personagem), a par de uma estratégia de aprendizagem de profundidade, com a adopção de técnicas que auxiliem a construção da personagem (e.g. registos históricos, relatos)

Por vezes os alunos ingressam no ensino superior com esquemas/estratégias de aprendizagem pré-estabelecidas e cabe muitas vezes ao próprio adaptar as suas estratégias para fazer frente aos desafios educacionais que enfrenta ao longo do seu percurso académico. Visto a amostra deste estudo ser com alunos finalistas (e, à partida, com estratégias de aprendizagem e abordagens motivacionais mais cristalizadas) é importante salientar que os alunos devem ser estimulados para obterem estratégias mais profundas e “rentáveis” (Ramsden, Beswick & Bowden, 1986 cit. in Galvão, Câmara, Jordão 2012).

Retomando uma premissa com a qual iniciámos este trabalho cremos ser essencial que se faça alguma reflexão aplicada ao teatro: será que a adopção de estratégias de aprendizagem de profundidade têm um impacto no aluno significativo ao ponto de a construção de uma personagem levar a uma alteração no seu *self*, pela integração das aprendizagens adquiridas? Até que ponto estaremos nós a chegar à fronteira entre integridade real do *self* do aluno e do *self* do aluno pós-aprendizagem?

Mais, é importante perceber se a utilização de estratégias de superfície podem ser mero desconhecimento de estratégias mais profundas ou de uma forma de evitar lidar com emoções que são evocadas pela personagem, que sejam dolorosas para o aluno.

Pertinente é também avaliar quais podem ser as estratégias que a longo prazo podem ser mais vantajosas no teatro. Serão as estratégias de aprendizagem importantes ou o próprio ambiente de ensino e o instrutor da aprendizagem desempenham um papel mais importante? Ou ainda, será necessário dedicar largas horas à aprendizagem do teatro e esta revelar-se pouco rentável, ou apostar numa aprendizagem mais espaçada ao longo do tempo mas que incida num trabalho mais incisivo?

Referências Bibliográficas

- Anastácio, S. (2013). *Orientações motivacionais para a aprendizagem em estudantes de música*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Arnold, A., Meggs, S.M. & Greer, A. G., (2014). Empathy and aesthetic experience in the art. *International Journal of Education through Art*, 10 (3), 331–347
- Barroco, S.M.S & Superti, T. (2014). Vygotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26 (1), 22 – 31
- Baeten, M., Stroyven, K. & Dochy, F. (2013). Students centered teaching methods: can they optimize students' approaches to learning in professional higher education?. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 14 -22
- Beaty, L., Gibbs, G. & Morgan, A. (2005). Contrasting perspectives on learning. In Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (Eds). *The Experience of Learning: Implications of Teaching and Studying*. Edinburgh: Centre of Teaching, Learning and Assessment, 72 – 86
- Beyaztaş, D. & Senemoğlu, N. (2015). Learning approaches of successful students and factors affecting their learning approaches. *Education and Science*, 40 (179), 193 – 216

- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: ACER.
- Biggs, J. (1999) What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75. DOI: .1080/0729436990180105
- Bradford, K. (s.d). *Deep and surface approaches to learning and the strategic approach to study in higher education; based on phenomenographic research*.
Acedido junho 22, 2015 em <http://www.arasite.org/guestkb.htm>
- Cardoso, L., & Bzuneck, J. (2004). Motivação no ensino superior: Metas de Realização e Estratégias de Aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2), 145 - 155.
- Chatterjee, A. (2014). Scientific aesthetics: three steps forward. *British Journal of Psychology*, 105, 456 - 467
- Coertjens L, Donche V, De Maeyer S, Vanthournout G, Van Petegem P (2013) Modeling change in learning strategies throughout higher education: A Multi-Indicator Latent Growth Perspective. *PLoS ONE*, 8 (7), DOI:10.1371/journal.pone.0067854
- Cohn, G. (2013). O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. *Pro-posições*, 24 (70), 179 -199.
- Donche, V., Maeyer, S., Coertjens, L., Daal, T. & Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 238 – 251

- Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. M. (2004). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários(as) Portugueses(as). *Psicologia, 18* (1), 147 - 163.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education, 54*, 781-794. DOI: 10.1007/s10734-006-9023-7
- Duarte, A. M. (2012a). *Guião de entrevista da abordagem à aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Duta, N. & Cano, E. (2015, Abril). *The improvement of the motivation of students with the experience of using the blogs*. Apresentado no 11th International Scientific Conference – eLearning and Software for Education. Bucharest
- Eça, T. (2010). Educação através da arte para um future sustentável. *Cad. Cedes, 30* (80), 13-25
- Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Harrisonburg, VA: R.R. Donnelley & Sons.
- Eisner, E. W. (2004). Concepciones y versiones de la enseñanza de las artes. In *El arte y la creación de la mente* (pp. 45-69). Londres, Reino Unido: Yale University Press, New Haven & Londres.

- Eisner, E.W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 5 – 17
- Entwistle, N. (2000, Novembro). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. Paper apresentado na TLRP Conference, Leicester, Universidade de Edimburgo
- Entwistle, N. (2005). Contrasting perspectives on learning. In Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (Eds). *The Experience of Learning: Implications of Teaching and Studying*. (pp. 3-22). Edinburgh: Centre of Teaching, Learning and Assessment.
- Freire, L. (2006). Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através das experiências dos alunos. *Ciências & Cognição*, 9, 162 - 168
- Galvão, A., Câmara, J., & Jordão, M. (2012). Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira Estudos em Pedagogia*, 93 (235), 627 - 644.
- Garrison, D. R., Andrews, J. & Magnusson, K. (1995). *Approaches to teaching and learning in higher education*. Acedido junho 22, 2015 em <http://www.ucalgary.ca/pubs/Newsletters/Currents/Vol2.1/approaches.html>
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria de autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 143 - 150.

- Hoekstra, M. & Groenendijk, T. (2015). Altermodern art education: theory and practice. *International journal of Education through Art*, 11 (2), 213 – 228. DOI: 10.1386/eta.11.2.213_1
- Institute for the Advancement of University Learning (s.d). *Paper 2: Student approaches to learning*. [Brochura]. Universidade de Oxford
- Kim, M. J., Ju.S.R. & Lee, L. (2015). A cross-cultural and interdisciplinary collaboration in a joint design studio. *International Journal of Arts & Design Education*, 34 (1), 102 – 120
- Kollontai, P. (2015). Emotional intelligence in higher education: using art in a philosophical discussion on God, evil and suffering. *Research in Education*, 93, 66 – 76. DOI: 10.7227/RIE.0012
- Lee, H.-C. (2014). Using an art-integrated multimodal approach to promote English learning: A case study of two Taiwanese junior college students. *English Teaching: Practice an Critique*, 13 (2), 55 - 75
- Low, S.H.(2015). “Is this ok?” developing student ownership in art making through feedback. *Art Education*. 43 - 49
- Martin, J. & Cutler, K.(2002) An Exploratory study of flow and motivation in theater actors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (4), 344-352. DOI: 10.1080/10413200290103608
- Martinelli, S. (2014). Um estudo sobre o desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em revista*, 53, 201 – 216

- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to Learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 39–58). Edinburgh: The Scottish Academic Press
- McManus, I. & Furnham, A. (2006). Aesthetic activities and aesthetics attitudes: Influences of education, background and personality on interest and involvement in the arts. *British Journal of Psychology*, 97, 555 – 587
- Minissale, G. (2013). [Preface]. In Minissale, G. (Ed). *The psychology of contemporary art* (pp. xiii – xxiii). Cambridge: Cambridge University Press
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). Student's motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (3rd ed.). (321-328). Melbourne: PME.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Chicago, IL: Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Nascimento, V. (2012). *Ensino de arte: Contribuições para uma aprendizagem significativa*. Paper presented at II Encontro FUNARTE: Política para as Artes - Interações Estéticas em Rede, Brasil.
- Özmen, K. (2011). Acting and teaching education: the being mental for identity development. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2 (2). 36 – 49

- Panainte, M., Ene, D.L. (2015). Sources of the actor's emotions expressed on stage. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 7 (12). 84 – 88
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 269 – 282
- Raposo, F. (2007). Como se produz a aprendizagem artística. *Convergências: Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 12(2). Acedido em julho 1, 2015 em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo.php?id=31>
- Rebello, I. & Duarte, A. (2012). Concepções de Aprendizagem com o computador em estudantes universitários. *Psicologia*, 26 (2), 87 – 111
- Reid, W., Duvall, E. & Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning in studying in year two medical students. *Medical Education*, 41, 754 – 762. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2007.02801.x
- Rocha, T. G. Da, & Kastrup, V. (2008). Partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13 (2), 97–105.
DOI:10.1590/S1413-294X2008000200001
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C, Faria, A., Prata, L., Dias, M. & Nuñez, C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educacion*, 7 (5), 459 - 437
- Ruiz, V. M. (2003). Motivação na Universidade : *Uma*, 20 (19). 15–24.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67.
DOI:10.1006/ceps.1999.1020
- Sadler, K. (2015). Art as activism and education: creating venues for student involvement and social justice education utilizing Augusto Boal’s theater of the oppressed. *The Vermont Connection*, 31 (10), 82 – 95
- Safa, M. & Soleimani, H. (2014). The impact of teaching vocabulary through their stories on motivation, attitudes of Iranian high school students. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 4 (4), 358 – 362.
- Sorial, J. & Guevara, N. (2014). Sabemos realmente o que é a motivação?. *Correo Científico Médico de Holguin*, 18 (1), 126 - 128.
- Stanislavsky, K. (1961). *Creating a Role*. (trad. E. R. Hapgood). London: Mentor
- Sutherland, A. (2013) The role of theatre and embodied knowledge in addressing race in South African higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 728-740,
DOI:10.1080/03075079.2011.593620
- Teixeira, T. (s.d). “Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal - Uma Proposta de Intervenção”. *IACAT.com*. Acedido abril, 27, 2015 em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte04/Seccion4/Teatro%20del%20oprimido.pdf>.
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student’s academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary schools students in Nigeria. *Euroasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (2), 149 -

University of Technology (s.d). Student's approaches to learning [em linha].

University of Technology, Sidney Web site. Acedido Julho 3, 2015, em
<http://www.uts.edu.au/research-and-teaching/teaching-and-learning/learning-and-teaching/students-approaches-learning>

Watty, K., Jackson, M. & Yu, X. (2010). Students' approaches to assessment in accounting education: The unique student perspective. *Accounting Education: an international journal*, 19 (3), 219 – 234. DOI: 10.1080/096392809028.36939

Winters, T. (2011). Facilitating Meta-learning in Art and Design Education. *International Journal of Arts & Design Education*, 30 (1), 90 - 101

Anexos

Anexo A: Guião de Entrevista64

Anexo B: Modelos Descritivos dos Sistemas de Categorias.....65

ANEXOS

Anexo A – Guião de Entrevista

Guião de Entrevista da Orientação Motivacional para a Aprendizagem do Teatro

SUB-VARIÁVEIS	OBJECTIVOS (ALVOS DE AVALIAÇÃO)	EXEMPLOS DE QUESTÕES
Intenção	motivos pessoais da aprendizagem do teatro - razões dessa aprendizagem	Se lhe pedissem para caracterizar os motivos ou razões pessoais para aprender teatro o que diria?
Investimento	quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem do teatro	Se lhe pedissem para falar da quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte o que diria? Se lhe pedissem para caracterizar o tipo de investimento colocado na aprendizagem do teatro o que diria?
Tarefa	perceção usual das tarefas de aprendizagem do teatro (e.g. como impostas; como envolventes; etc.)	O que representam, para si, as tarefas de aprendizagem do teatro? <i>Alternativa:</i> Algumas pessoas percebem as tarefas de aprendizagem como impostas. Outras como envolventes. E outras como oportunidade de obter uma boa nota. Como é que normalmente percebe as suas tarefas?
Tempo	valorização habitual do tempo empregue na aprendizagem do teatro	Como valoriza o tempo que emprega na aprendizagem do teatro?
Satisfação	grau usual de satisfação com a aprendizagem do teatro	Como caracterizaria a sua satisfação com a aprendizagem do teatro?
Contexto	contextos preferidos de aprendizagem do teatro (e.g. que exemplificam modelos; que encorajam expressividade)	Fale-me dos contextos ou situações em que prefere aprender teatro

Baseado em Duarte, A. M. (2012a). *Guião de entrevista da abordagem à aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Anexo B – Modelos Descritivos das Dimensões e Categorias

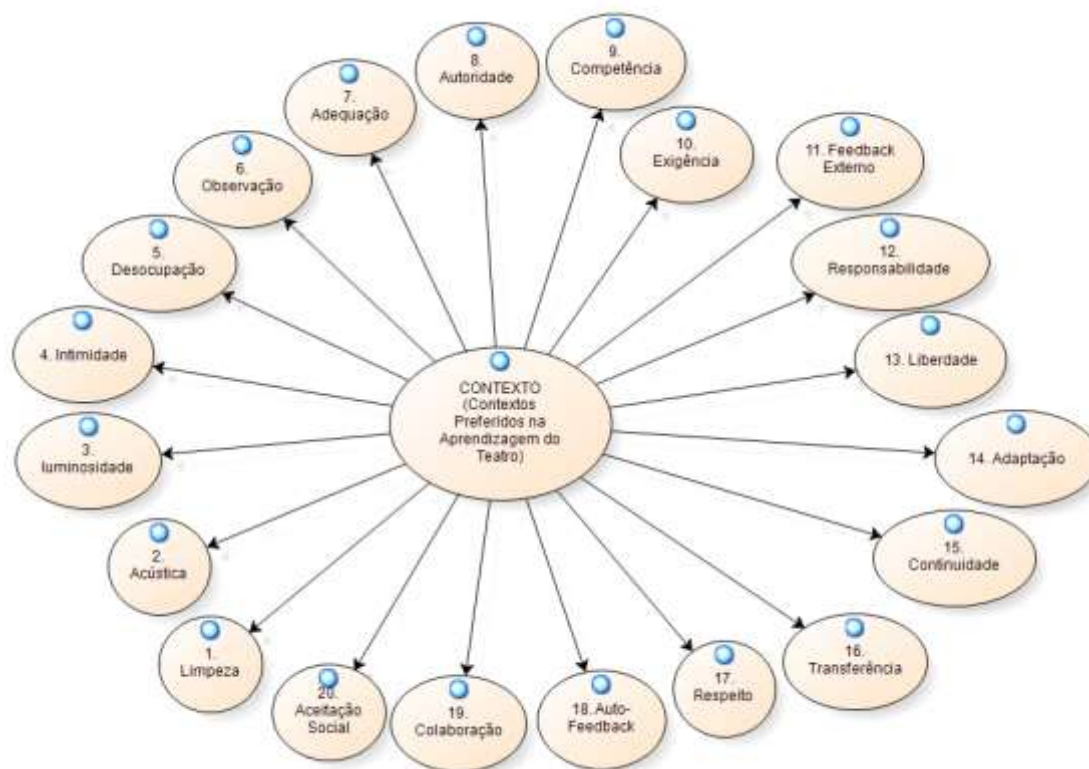


Fig.1 – Modelo Descritivo das Dimensões e Categorias – Dimensão Contexto

Fig.2 – Modelo Descritivo das Dimensões e Categorias – Dimensão Satisfação

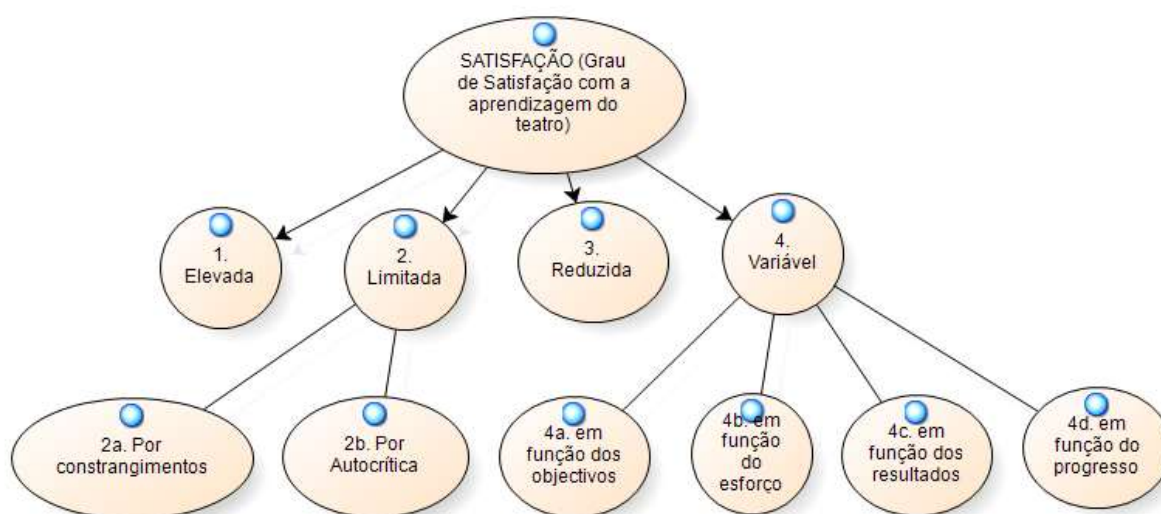


Fig.3 – Modelo Descritivo das Dimensões e Categorias – Dimensão Investimento

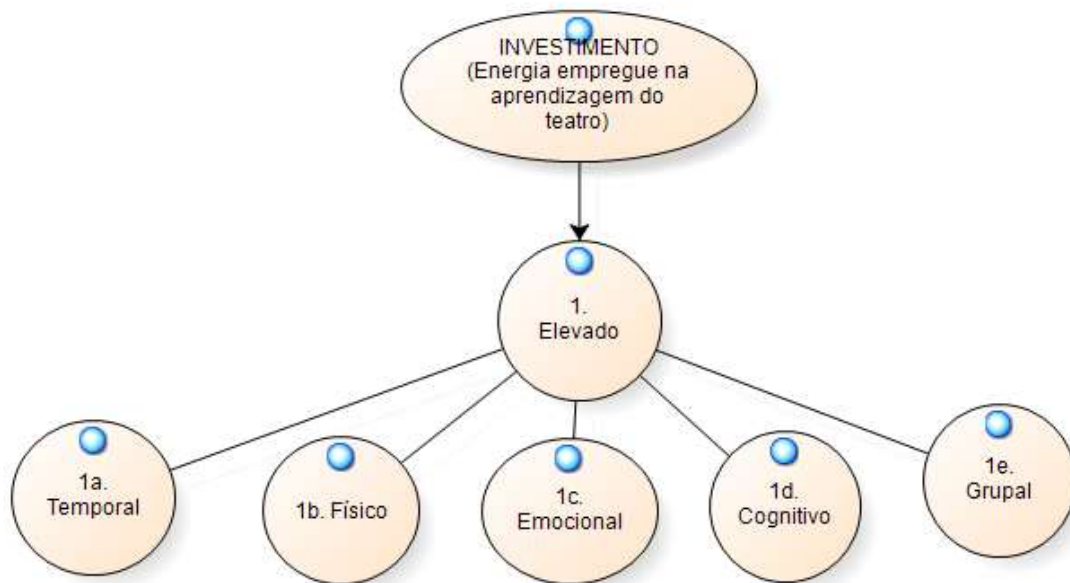


Fig.4 – Modelo Descritivo das Dimensões e Categorias – Dimensão Tarefa



Fig.5 – Modelo Descritivo das Dimensões e Categorias – Dimensão Intenção

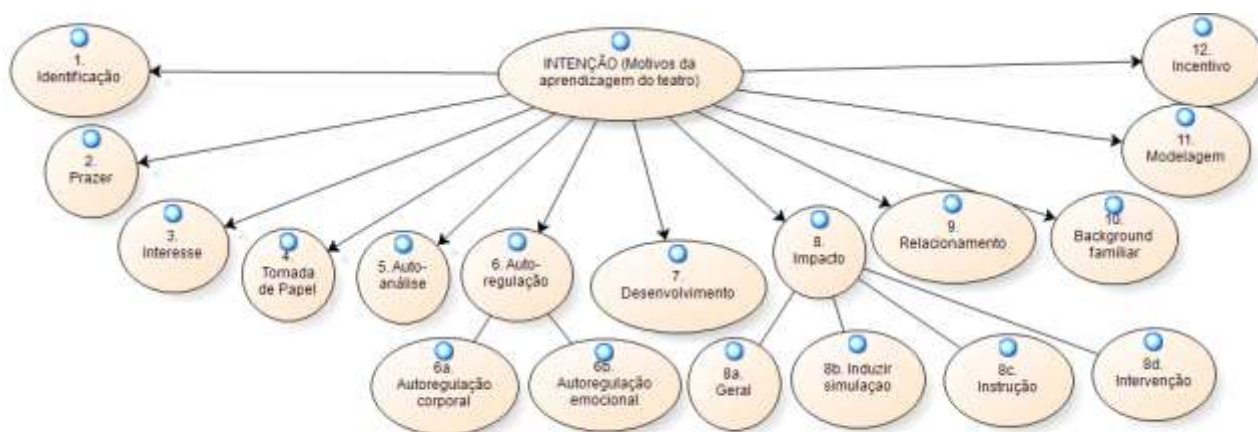


Fig.6 – Modelo Descritivo das Dimensões e Categorias – Dimensão Tempo

