

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

TEATRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DOS
ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR/FUTUROS PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ESPECIALIZAÇÃO EM TEATRO E EDUCAÇÃO

ALMERINDA DA GLÓRIA DA SILVA FERNANDES

FARO
2005

NOME: Almerinda da Glória da Silva Fernandes

DEPARTAMENTO: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

ORIENTADORA: Professora Doutora Isabel Alves Costa

DATA: 2005

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

Teatro e Formação de Professores

A importância do teatro no desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior/futuros professores

JÚRI:

Presidente: Doutor **Pedro Alfonso Ferré da Ponte**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais: Doutor **António Manuel da Costa Guedes Branco**, Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutora **Isabel Pinto Alves Costa**, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra;

Doutora **Maria João dos Santos das Neves**, Professora do Instituto Superior Dom Afonso III de Loulé.

AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Em primeiro lugar, agradeço à Doutora Isabel Alves Costa, a forma como orientou o meu trabalho.

Em segundo lugar, agradeço a todos os professores que gentilmente responderam ao questionário.

Gostaria ainda de agradecer ao Luís Miranda, pela amizade, conselhos, opiniões e constantes incentivos; à Alexandra Gomes e Isabel Cabral, pela amizade e apoios dispensados ao longo da realização deste trabalho; aos amigos Sandra Santos, Paulo Moreira e Diamantino Martins, pelos materiais emprestados.

Deixo também uma palavra de agradecimento aos professores do Mestrado de Teatro e Educação, em especial ao professor João Mota, que mostrou ser o verdadeiro Mestre.

São dignos de uma nota de apreço os colegas de curso, pelo clima de alegria e amizade em que decorreu este mestrado.

Ao Rui, por tudo.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O objectivo deste estudo exploratório é conhecer as opiniões dos professores quanto à existência da disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores. Apresenta-se o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto/estudante do ensino superior, segundo os sete vectores de desenvolvimento de Arthur Chickering, e analisa-se a relevância desse desenvolvimento na definição do perfil de competências do futuro professor. Salienta-se a importância do desenvolvimento da competência comunicativa do jovem adulto/estudante do ensino superior, e confirma-se a necessidade de competências comunicativas no desenvolvimento profissional do futuro professor. Tendo como referências Viola Spolin e Augusto Boal, mostra-se o contributo que o teatro pode ter no desenvolvimento psicossocial e comunicativo dos estudantes do ensino superior/futuros professores. Para conhecer a opinião dos docentes relativamente à existência de teatro nos cursos de Formação de Professores foi aplicado um questionário a uma amostra de oitenta e um professores de todos os níveis de ensino, do Algarve. Os resultados deste estudo revelam que os docentes reconhecem a importância que o teatro pode assumir na sua formação, e que concordam com a introdução da disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicossocial, teatro, formação de professores.

DRAMA AND TEACHER TRAINING
THE IMPORTANCE OF DRAMA IN THE PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF
UNIVERSITY STUDENTS TRAINING TO BE TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of this exploratory study is to be acquainted with teachers' opinions about the existence of a drama subject in teacher training courses. It presents the young adult/university student's psychosocial development according to Arthur Chickering's seven vectors, and it analyses the relevance of psychosocial development in the definition of the ability profile of the future teacher. The importance of young adult/university student's communicative competence is pointed out and the need of communicative competence for the future teacher's professional development is confirmed. Having as references Viola Spolin and Augusto Boal it is demonstrated the value that drama can have in the psychosocial and communicative development of university students training to be teachers. In order to recognize teachers' opinions on the topic of the existence of a drama subject in teacher training courses, a questionnaire was applied to a sample of eighty-one teachers of all education levels, in the Algarve. The results of this survey reveal that teachers recognize the importance that drama can assume in teacher training, and that they agree to the introduction of a drama subject in teacher training courses.

Key-words: Psychosocial development, drama, teacher training.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO JOVEM ADULTO/ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR	6
1.1. <i>Teorias psicossociais de desenvolvimento do jovem adulto.....</i>	7
1.1.1. A teoria psicossocial de Erik Erikson.....	7
1.1.2. A teoria psicossocial de Nevitt Sanford.....	8
1.1.3. A teoria psicossocial de Douglas Heath.....	10
1.1.4. A teoria psicossocial de Arthur Chickering	11
1.2. <i>Comparação entre os vectores de desenvolvimento psicossocial de Chickering e o perfil geral de competência para a docência</i>	19
2. DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO JOVEM ADULTO/ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR	23
2.1. <i>Importância do desenvolvimento da competência comunicativa.....</i>	23
2.2. <i>Desenvolvimento da competência comunicativa do jovem adulto e desempenho profissional do futuro professor.....</i>	32
3. TEATRO, DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS DO ESTUDANTE/FUTURO PROFESSOR.....	37
3.1. <i>Práticas teatrais: Viola Spolin e Augusto Boal.....</i>	37
3.2. <i>Teatro e desenvolvimento psicossocial do estudante/futuro professor.....</i>	42
3.3. <i>Teatro e desenvolvimento das competências comunicativas do estudante/futuro professor.....</i>	48
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	56
1. INTRODUÇÃO	57
2. MÉTODO	60
2.1. <i>Amostra.....</i>	60
2.2. <i>Instrumentos</i>	61
2.2.1. Pré-questionário.....	61
2.2.2. Questionário.....	62
2.3. <i>Procedimentos.....</i>	65
CAPÍTULO III – RESULTADOS.....	66
1. TRATAMENTO DE DADOS	67
2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	69
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	120
ANEXO I	121
PRÉ-QUESTIONÁRIO A PROFESSORES	121
ANEXO II.....	128
QUESTIONÁRIO A PROFESSORES.....	128
ANEXO III	135
CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO QUE NÃO FREQUENTARAM DISCIPLINA DA ÁREA DO TEATRO	135
ANEXO IV.....	137
RAZÕES APRESENTADAS PELOS PARTICIPANTES PARA A EXISTÊNCIA DA DISCIPLINA DE TEATRO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	137

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – IDADE DOS PARTICIPANTES POR GRUPOS ETÁRIOS	69
QUADRO 2 – GRAU ACADÊMICO DOS PARTICIPANTES	69
QUADRO 3 – DESIGNAÇÃO DOS CURSOS DOS PARTICIPANTES	70
QUADRO 4 – INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES	71
QUADRO 5 – GRUPO DE DOCÊNCIA DOS PARTICIPANTES	72
QUADRO 6 – TEMPO DE SERVIÇO DOS PARTICIPANTES	73
QUADRO 7 – MÉDIA DE TEMPO DE SERVIÇO DOS PARTICIPANTES	73
QUADRO 8 – FREQUÊNCIA DE DISCIPLINA RELACIONADA COM TEATRO DURANTE A FORMAÇÃO.....	74
QUADRO 9 – DESIGNAÇÃO DADA À DISCIPLINA RELACIONADA COM TEATRO	75
QUADRO 10 – CURSOS EM QUE OS PARTICIPANTES BENEFICIARAM DE UMA DISCIPLINA RELACIONADA COM TEATRO	76
QUADRO 11 – INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO E DESIGNAÇÕES DADAS À DISCIPLINA RELACIONADA COM TEATRO	77
QUADRO 12 – DESIGNAÇÃO DADA À DISCIPLINA RELACIONADA COM TEATRO POR CURSO.....	78
QUADRO 13 – PARTICIPANTES QUE FREQUENTARAM MÓDULOS/TEMAS DE TEATRO EM OUTRAS DISCIPLINAS	78
QUADRO 14 – CURSOS DOS PARTICIPANTES E DISCIPLINAS EM QUE FORAM ABORDADOS MÓDULOS/ TEMAS DE TEATRO.....	79
QUADRO 15 – FREQUÊNCIA DE CURSO OU DISCIPLINA EXTRACURRICULAR DE TEATRO	80
QUADRO 16 – DESIGNAÇÃO DO CURSO/DISCIPLINA EXTRACURRICULAR DE TEATRO.....	80
QUADRO 17 – INTEGRAÇÃO EM GRUPOS DE TEATRO.....	81
QUADRO 18 – DESIGNAÇÃO DOS GRUPOS DE TEATRO	81
QUADRO 19 – ACÇÕES DE FORMAÇÃO	82
QUADRO 20 – DESIGNAÇÃO DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO.....	82
QUADRO 21 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>INTEGRAÇÃO EM GRUPOS DE TEATRO E FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO</i>	83
QUADRO 22 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>FREQUÊNCIA DE CURSO/DISCIPLINA EXTRACURRICULAR DE TEATRO E FREQUÊNCIA DA DISCIPLINA RELACIONADA COM TEATRO</i>	84
QUADRO 23 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>INTEGRAÇÃO EM GRUPOS DE TEATRO E FREQUÊNCIA DE CURSO/DISCIPLINA EXTRACURRICULAR DE TEATRO</i>	85
QUADRO 24 – ÁREAS EM QUE OS PARTICIPANTES OBTIVERAM FORMAÇÃO.....	87
QUADRO 25 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>INTEGRAÇÃO EM GRUPOS DE TEATRO E IMPROVISAÇÃO</i>	88
QUADRO 26 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>INTEGRAÇÃO EM GRUPOS DE TEATRO E RESPIRAÇÃO E VOZ</i>	89
QUADRO 27 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO E DINÂMICAS DE GRUPO</i>	90
QUADRO 28 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO E IMPROVISAÇÃO</i>	91
QUADRO 29 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO E JOGOS TEATRAIS</i>	92
QUADRO 30 – INFLUÊNCIA DA INFORMAÇÃO OBTIDA NA DISCIPLINA/MÓDULO/ACÇÃO DE FORMAÇÃO/GRUPO DE TEATRO NA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	93
QUADRO 31 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>CONSEGUIR PROJECTAR A VOZ SEM FICAR ROUCO(A) E RESPIRAÇÃO E VOZ</i>	94
QUADRO 32 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>CONSEGUIR PROJECTAR A VOZ SEM GRITAR E RESPIRAÇÃO E VOZ</i>	95
QUADRO 33 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>TER MAIS CONSCIÊNCIA DA POSIÇÃO DO CORPO NO ESPAÇO E CORPO (EXPRESSIVIDADE E POSTURA CORPORAL)</i>	96
QUADRO 34 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>MELHOR POSTURA CORPORAL E CORPO (EXPRESSIVIDADE E POSTURA CORPORAL)</i>	97
QUADRO 35 – TABELA DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEIS <i>MAIOR FACILIDADE DE IMPROVISAÇÃO PARA RESOLVER SITUAÇÕES INESPERADAS E IMPROVISAÇÃO</i>	98

QUADRO 36 – PROCURA DE INFORMAÇÕES SOBRE TEATRO PELOS PARTICIPANTES	99
QUADRO 37 – DIFICULDADES EM ENCONTRAR CURSOS/ACÇÕES DE FORMAÇÃO/LIVROS DE TEATRO.....	100
QUADRO 38 – RAZÕES APRESENTADAS PELOS PARTICIPANTES PARA NÃO PROCURAREM INFORMAÇÕES SOBRE TEATRO	100
QUADRO 39 – INTERESSE EM FREQUENTAR ACÇÕES DE FORMAÇÃO NA ÁREA DO TEATRO	101
QUADRO 40 – ÁREAS DE FORMAÇÃO DO INTERESSE DOS PARTICIPANTES	101
QUADRO 41 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTA À ÚLTIMA QUESTÃO	102
QUADRO 42 – RAZÕES APRESENTADAS PELOS PARTICIPANTES PARA A EXISTÊNCIA DA DISCIPLINA DE TEATRO	103
QUADRO 43 – INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO QUE NÃO FREQUENTARAM DISCIPLINA RELACIONADA COM TEATRO	136
QUADRO 44 – IDADES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO QUE NÃO FREQUENTARAM DISCIPLINA DA ÁREA DO TEATRO.....	136
QUADRO 45 – TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO QUE NÃO FREQUENTARAM DISCIPLINA DA ÁREA DO TEATRO	136
QUADRO 46 – O TEATRO DESENVOLVE A COMUNICAÇÃO.....	138
QUADRO 47 – O TEATRO BENEFICIA A POSTURA CORPORAL E COLOCAÇÃO DE VOZ.....	138
QUADRO 48 – O TEATRO É UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	138
QUADRO 49 – O TEATRO É UMA FORMA DE MELHORAR A RELAÇÃO COM OS OUTROS.....	138
QUADRO 50 – O TEATRO MELHORA OS CONCEITOS DO <i>SELF</i>	139
QUADRO 51 – O TEATRO DESENVOLVE A CAPACIDADE DE IMPROVISAÇÃO.....	139
QUADRO 52 – O TEATRO DESENVOLVE A ATENÇÃO/CONCENTRAÇÃO	139
QUADRO 53 – O TEATRO MELHORA O SABER ESTAR	139
QUADRO 54 – O TEATRO DESENVOLVE A CRIATIVIDADE.....	140
QUADRO 55 – O TEATRO EVITA DOENÇAS PROFISSIONAIS.....	140
QUADRO 56 – O TEATRO MOTIVA OS ALUNOS.....	140
QUADRO 57 – O TEATRO DÁ PRAZER	140

INTRODUÇÃO

Segundo o relatório de recomendações elaborado por Delors (1996), apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, alguns dos desafios educacionais mais importantes no momento actual perspectivam-se em torno de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aprender a conhecer combina cultura geral com o trabalho em profundidade em um pequeno número de matérias; aprender a fazer significa adquirir uma qualificação profissional e desenvolver competências que tornem a pessoa capaz de enfrentar os desafios da vida, comunicar, trabalhar com os outros, em suma, capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes; aprender a viver juntos implica a descoberta e compreensão de si e do outro e da percepção da interdependência entre todos os seres humanos, realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos, respeitando valores; aprender a ser integra as três precedentes e visa desenvolver a personalidade, a capacidade de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Deste modo, independentemente dos níveis de ensino e das áreas científicas ou disciplinares, o conjunto destes quatro pilares deve constituir-se como fio condutor para fundamentar princípios orientadores de acção comum entre todos os agentes educacionais.

O ensino superior não deve constituir excepção na aplicação de princípios baseados nestes quatro pilares. Princípios importantes para qualquer estudante e fundamentais para aquele que frequenta um curso de Formação de Professores. Não podemos esquecer que “uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial, quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem de seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades” (Delors, 1996, p. 139).

O teatro, pela sua qualidade holística, poderá desempenhar um papel preponderante na formação integral do estudante/futuro professor, levando a que este aprenda a conhecer, a fazer, a viver juntos, a ser. Pode contribuir para a concepção de educação de Delors (1996) “uma concepção alargada da educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido dentro de cada um de nós” (p. 78).

Os estudantes do ensino superior/futuros professores são, na sua maioria, jovens adultos ou adultos que continuam em pleno desenvolvimento psicossocial. Tendo em conta que um adequado desenvolvimento psicossocial, que pressupõe um adequado desenvolvimento das competências comunicativas, é condição indispensável ao desempenho das funções docentes e admitindo que o teatro é fomentador do pleno desenvolvimento psicossocial dos jovens, poder-se-á afirmar que o teatro concorre para a formação de professores eficazes.

Partindo do pressuposto de que todos os docentes devem ter aulas de teatro durante a sua formação (Tauber & Mester, 1994), interessa conhecer a opinião dos principais visados, os próprios professores, quanto à existência da disciplina de teatro nos seus cursos de formação.

Esta temática traduz-se na formulação das seguintes questões: os professores possuem formação na área do teatro? Qual a opinião dos docentes (que tiveram formação em teatro) sobre o modo como este influencia a sua prática profissional? Qual o interesse dos professores pela área do teatro? Os docentes consideram que o teatro deve fazer parte dos currículos dos cursos de Formação de Professores? Quais as razões apontadas para a existência ou inexistência de teatro nos currículos dos cursos de Formação de Professores?

Para encontrar respostas para estas questões, aplicou-se um questionário a uma amostra de conveniência de oitenta e um docentes, de todos os níveis de ensino, do distrito de Faro. Optou-se por uma investigação de tipo exploratório (Fortin, 2000), uma vez que se orienta mais para a exploração e descrição de opiniões do que para o estudo de relações entre factores.

No que se refere à organização do trabalho, este encontra-se dividido em quatro capítulos: enquadramento teórico; metodologia; apresentação e discussão dos resultados, e conclusões.

No primeiro capítulo, o ponto um apresenta o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, segundo a teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering e estabelece-se a comparação entre os seus sete vectores de desenvolvimento e o perfil de competências do professor, expresso no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. O ponto dois estabelece o foco no desenvolvimento da competência comunicativa do jovem adulto e na importância desse desenvolvimento no desempenho do estudante/futuro professor. No ponto três, analisa-se a forma como o teatro fomenta o desenvolvimento psicossocial e a competência comunicativa do estudante/futuro professor.

No segundo capítulo faz-se a abordagem à metodologia utilizada e no terceiro procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos. As principais conclusões são apresentadas no último capítulo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO JOVEM ADULTO/ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

Durante a primeira metade do século XX, a psicologia investiu essencialmente na compreensão do desenvolvimento cognitivo, afectivo e social da criança e do adolescente. As transformações científicas e tecnológicas e a exigência do constante reequacionamento dos saberes levaram alguns investigadores, como Sanford, Heath e Chickering (citados em Ferreira & Hood, 1990) a preocuparem-se com os indivíduos que acediam ao ensino superior.

Para além das mudanças no desenvolvimento cognitivo, ocorrem também, durante o período do ensino superior, alterações a nível psicossocial. Sanford, Heath e Chickering (citados em Ferreira & Hood, 1990) fundamentando-se de uma forma geral nos trabalhos de Erikson, procuraram caracterizar o desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior.

Os investigadores psicossociais entendem o desenvolvimento do indivíduo através de uma sequência de estádios, onde cada estágio é criado pela convergência de uma fase de crescimento particular, com tarefas como a aprendizagem de certas atitudes, formação de facetas da personalidade e aquisição de competências específicas. *Estádio, crise de desenvolvimento e tarefas de desenvolvimento* são os conceitos básicos utilizados pelos investigadores psicossociais. Um estágio “é definido como o intervalo de tempo durante o qual o indivíduo enfrenta e resolve, adequada ou inadequadamente, a crise de desenvolvimento e as tarefas que lhe estão associadas” (Ferreira & Hood, 1990, p. 392).

Os estudantes dos cursos de Formação de Professores pertencem, na sua maioria, à faixa etária dos 18-22/23 anos. Este período de desenvolvimento, entre o fim da

adolescência e o início da idade adulta, foi designado por Keniston (citado em Sprinthall & Collins, 1994) *juventude*. Chickering e Reisser; Erikson, Heath e Sanford (citados em Ferreira, 2003) usam a expressão *jovem adulto* para caracterizar este período de desenvolvimento.

Segundo Erikson, Kohlberg, Chickering e Reisser, Havighurst, Loevinger e Márcia (citados em Ferreira, 2003), as mudanças que ocorrem nos estudantes, durante este período, verificam-se ao nível do desenvolvimento cognitivo, moral, pessoal e social e não terminam com a entrada na idade adulta. Erik Erikson foi um dos pioneiros a considerar esta evolução constante.

1.1. Teorias psicossociais de desenvolvimento do jovem adulto

1.1.1. A teoria psicossocial de Erik Erikson

Erikson foi membro do grupo psicanalítico que rodeava Freud. Apesar de ter subscrito muitas das proposições psicanalíticas, acabou por se afastar deste. A perspectiva de Erikson de desenvolvimento da personalidade dava mais importância aos meios externos e ao contexto social, assim como ao esforço individual e às capacidades adaptativas dos indivíduos. Aceitava o *princípio epigenético*, ou seja, desde o nascimento até à morte, o ciclo de vida passa por períodos, nos quais o desenvolvimento físico e psicológico segue uma dada sequência (Ferreira & Hood, 1990).

Erikson propõe oito estádios de desenvolvimento humano. Em cada um dos estádios, aspectos de crescimento físico, cognitivo e social convergem para criar uma tarefa (conflito) de desenvolvimento particular. Dentro de cada estádio, define orientações opostas entre as quais os indivíduos oscilam até à sua resolução. A resolução de cada estádio cria a fundação para a próxima crise e define a probabilidade de a enfrentar (Ferreira & Hood, 1990).

Durante a adolescência (5º estágio) e a fase jovem adulta (6º estágio), o indivíduo luta por estabelecer uma autodefinição funcional. Na adolescência, as duas orientações são identidade versus confusão da identidade; no jovem adulto, as orientações são a intimidade versus isolamento.

A formação da identidade é encarada como um processo integrador das transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro (Sprinthall & Collins, 1994).

Os estádios de Erikson são redutores por apenas considerarem um conflito como base nas transformações na identidade psicossocial. Sanford, outro autor psicossocial, admite mais alterações, dentro de um mesmo estágio/período.

1.1.2. A teoria psicossocial de Nevitt Sanford

Sanford é o primeiro investigador psicossocial a conceptualizar as alterações psicossociais relativas especificamente aos estudantes do ensino superior (Ferreira & Hood, 1990). Na sua teoria, Sanford tenta relacionar questões curriculares com aspectos da personalidade e admite que, durante o período do ensino superior, existem três importantes alterações no desenvolvimento da personalidade dos estudantes: a libertação dos impulsos, o esclarecimento da consciência e a diferenciação e integração do ego (Ferreira, 2003).

Quanto à libertação dos impulsos, o jovem passa de um período de inibição dos impulsos para um período de experimentação de emoções. Esta experimentação conduz à identificação e à compreensão das mesmas, possibilita uma vida pulsional mais rica e mais variada, com um efectivo controlo emocional (Ferreira, 2003).

Relativamente ao esclarecimento da consciência, a aquisição de padrões e valores morais mais consciencializados é fruto de um processo de reflexão e de

questionamento individual. Este questionamento não conduz a mudanças significativas de valores, mas supõe uma alteração na forma como o indivíduo escolhe esses valores e como estes se reflectem na sua personalidade.

No que concerne à diferenciação e integração do ego, à medida que os impulsos encontram mais formas de expressão pessoalmente confortáveis e socialmente aprovadas, o ego vai ficando sob menor necessidade de manter as suas defesas, podendo canalizar as energias para outros desafios.

O desenvolvimento do ego envolve não só percepções progressivamente diferenciadas do mundo e das respostas do indivíduo, mas também uma maior consciencialização desses processos. A presença ou ausência de condições de desafio e de apoio facilitam ou dificultam esse desenvolvimento. É importante que o desafio não seja demasiado grande nem muito pequeno. Se for grande, pode tornar-se perturbador ou ser ignorado; se for pequeno, apesar de o indivíduo conseguir superar os desafios, não se sentirá auto-realizado. O desafio deve ser sempre apoiado (Ferreira & Hood, 1990) pelo meio que o envolve (família, amigos, professores, instituição, entre outros), e que para ele tenham significado.

Sanford recomendou reformas na educação universitária que favorecessem o desenvolvimento nestes três domínios. Os estudantes deveriam sentir-se desafiados, uma vez que a mudança é mais facilmente provocada quando se é obrigado a criar diferentes respostas para novas situações. O autor propôs a reformulação do currículo, dando mais ênfase à relação professor/aluno (Ferreira & Hood, 1990).

Se Sanford continuou a preocupar-se com tarefas ou desafios, Heath preocupou-se com a meta a atingir com esses processos: a maturidade.

1.1.3. A teoria psicossocial de Douglas Heath

Para Heath (citado em Sprinthall & Collins, 1994) o objectivo da educação superior deve traduzir-se na estimulação de um crescimento psicológico equilibrado com vista à maturidade. Num estudo longitudinal, com estudantes de diferentes países, realizado em Haverford College, sobre os preditores de êxito na vida, Heath concluiu que não havia relação entre aptidões escolares e sucesso na vida. No entanto, verificou que os estudantes que tinham obtido classificações altas nas cinco dimensões psicossociais eram adultos bem sucedidos. Constatou a existência de uma relação entre as dimensões de maturidade e o sucesso dos indivíduos na vida adulta. Por conseguinte, considera que o primeiro objectivo da educação e do ensino é promover o crescimento psicológico com vista à maturidade, incentivando o pensamento reflexivo, o alocentrismo, a empatia, o altruísmo, a autonomia e a competência nas relações interpessoais e a integração.

O processo de maturação realiza-se mediante ciclos de respostas adaptativas. Os períodos de inadaptação antecedem períodos de equilíbrio interno. O ciclo de adaptação inicia-se quando o indivíduo simboliza as novas experiências, com os seus aspectos positivos e negativos. Seguidamente, ao escutar as opiniões dos outros, obriga-se a repensar o seu sistema de valores. A aceitação de valores diferentes dos seus abre caminho para a estabilidade e a autonomia, indicadores da maturidade do indivíduo (Ferreira, 2003).

As instituições do ensino superior deverão ajudar os estudantes a atingirem um crescimento equilibrado, tornando-se mais competentes e mais maduros. De acordo com Sprinthall & Collins (1994), o crescimento supõe que:

O aluno do ensino superior deva ser visto como um indivíduo que pensa, que sente, que se relaciona com os outros, que pondera diferentes pontos de vista cuidadosa e sistematicamente, que é capaz de compreender, de forma exacta, as emoções das outras pessoas e de reagir às mesmas, que considera as relações humanas de acordo com valores universais e que consegue confiar e modificar o seu método de julgamento (p. 727).

Chickering aprofundou, ainda mais, os processos de desenvolvimento psicossocial. A sua teoria é considerada “entre as teorias de desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior a mais atractiva e com maior poder explicativo relativamente a esta fase do ciclo da vida” (Ferreira & Ferreira, 2001, p. 133).

1.1.4. A teoria psicossocial de Arthur Chickering

Chickering considera a faixa etária, correspondente à frequência do ensino superior, como um período de desenvolvimento próprio, cuja tarefa principal é o desenvolvimento da identidade e para o qual contribui a riqueza das vivências no ensino superior.

Segundo Chickering, o impacto do curso, do currículo, dos professores, dos colegas ou das condições habitacionais pode influenciar as capacidades e as características pessoais dos alunos do ensino superior (Chickering & Reisser, 1993).

Chickering apresenta uma teoria do desenvolvimento do estudante, centrada no aluno universitário, que tem como ponto de partida os estádios da identidade e da intimidade de Erikson, referentes à adolescência e ao jovem adulto. O modelo de Chickering, semelhante à teoria de Erikson, considera que o desenvolvimento psicossocial se processa por estádios ou períodos, cada um definido pela emergência de dimensões específicas de desenvolvimento ou vectores de desenvolvimento. O termo

vector descreve “major highways for journeying toward individuation – the discovery and refinement of one’s unique way of being – and also toward communion with other individuals and groups” (Chickering & Reisser, 1993, p. 35).

Para além de Erikson, Chickering sofre a influência de Sanford e Heath. Recorre às teorias do primeiro, nomeadamente aos conceitos de *desafio*, *suporte*, *diferenciação* e *integração do ego* e aos conceitos do segundo acerca da *maturidade* e dos *ciclos de respostas adaptativas* (Ferreira & Ferreira, 2001).

Na concepção de Chickering, o contexto do ensino superior, caracterizado por mutações a nível afectivo, social e profissional, entre outros, deveria exercer funções de desafio e de suporte (Ferreira, 2003). O ensino superior não pode limitar-se à promoção do desenvolvimento cognitivo, mas deve ser facilitador do desenvolvimento integral do indivíduo. “We also hope to inspire experienced faculty, administrators, and student services and support staff to recommit to the mission of nurturing mind, body, heart, and spirit” (Chickering & Reisser, 1993, p. 41).

Segundo Chickering, em cada vector de desenvolvimento, o estudante realiza pequenas progressões em direcção a diferenciações e integrações cada vez mais complexas, tendo como referência o equilíbrio entre situações de desafio do meio e situações de resposta a esse desafio.

Os vectores de desenvolvimento psicossocial de Chickering não surgem só na fase do jovem adulto. No entanto, é durante os anos do ensino superior que o desenvolvimento psicossocial atinge a sua expressão máxima. As mudanças podem ocorrer no jovem, quer ele frequente ou não o ensino superior, mas os contextos educativos podem facilitar essas mudanças e ter uma função importante na integração do jovem na sociedade. O sucesso com que são concluídos dependerá da confluência de factores psicológicos, biológicos e sociais (Chickering & Reisser, 1993).

Em 1969, na primeira versão de *Education and Identity*, os vectores propostos por Chickering foram: 1) desenvolver o sentido da competência; 2) gerir as emoções; 3) desenvolver a autonomia em direcção à interdependência; 4) desenvolver a identidade; 5) desenvolver as relações interpessoais; 6) desenvolver o sentido da vida; 7) desenvolver a integridade (Chickering & Reisser, 1993).

Em 1993, Chickering e Reisser reformularam e actualizaram a teoria e alteraram a sequência e a designação dos vectores.

1.1.4.1. Vectores de desenvolvimento psicossocial de Chickering

Vector 1 – Desenvolver o sentido da competência

Segundo Chickering e Reisser (1993), o estudante do ensino superior desenvolve três tipos de competências: intelectuais, destrezas físicas e manuais, e competências interpessoais.

O sentido de competência resulta do sentimento de confiança que o indivíduo deposita na sua capacidade para lidar com os acontecimentos e do êxito na execução das tarefas que se propõe realizar. Este sentido de competência parece afectar outros aspectos do desenvolvimento, como a autonomia e o domínio das emoções.

A competência intelectual é a habilidade para usar o intelecto. Implica o uso de capacidades mentais para compreender, reflectir, analisar, sintetizar e interpretar. Envolve o domínio dos conteúdos, apreciações estéticas e interesses culturais, capacidade para raciocinar, resolver problemas, pensar de modo original e envolver-se em aprendizagens activas (Chickering & Reisser, 1993).

As competências físicas e manuais têm que ver com o uso do corpo como um veículo saudável de competição, auto-expressão e criatividade. Estão ligadas à acção,

desenvolvem-se através de actividades desportivas e recreativas e envolvem um sentido de competência, confiança, realização e autodisciplina. A actividade física desenvolve as aptidões motoras, é fonte de bem-estar, energia e saúde e pode favorecer o desenvolvimento ao longo do vector. Seja como actividade de lazer ou objectivo de vida, torna o indivíduo mais activo em todas as áreas de desenvolvimento.

Chickering e Reisser (citados em Ferreira, 2003) sugerem que as actividades criativas, como a arte, a música, a produção e a dramatização, estão relacionadas com as competências intelectuais e com o desenvolvimento da identidade. Estas actividades induzem acção e, simultaneamente, manipulação de conceitos abstractos. O desenvolvimento ao longo do vector é facilitado se o ensino superior fomentar um equilíbrio entre actividades de índole intelectual e de índole artístico, promotor de bem-estar, físico e psicológico.

A competência interpessoal é a capacidade de comunicar e colaborar com os outros. Inclui capacidade de escuta, de questionamento, de *feedback*, de cooperação em grupo, através de uma atitude sensível e empática em relação aos outros. Breen, Donlon e Whitaker (citados em Chickering & Reisser, 1993) introduzem o conceito de literacia interpessoal, ou seja, saber quando, como comunicar, o quê e a quem, para atingir determinados objectivos. A pessoa com competência interpessoal sabe fazer escolhas apropriadas acerca do momento, meio, conteúdo e alvo da comunicação. O desenvolvimento desta competência é um pré-requisito para a construção de amizades e estabelecimento de relações íntimas. É ainda importante para o sucesso na família, no mundo do trabalho, e na sociedade em geral.

Vector 2 – Gerir as emoções

O aumento da consciência e integração das emoções leva a um controlo flexível das mesmas e à capacidade para as gerir eficazmente.

A gestão das emoções provém do *self*, e não de elementos exteriores, como família, grupo de pares ou contexto sociocultural. Está relacionada com objectivos pessoais, planos de futuro e aspirações. Exige, por isso, processos reflexivos e interiores ao indivíduo, no sentido de encontrar comportamentos internamente adaptados que possam ser geridos de modo ajustado e socialmente válido (Chickering & Reisser, 1993).

Vector 3 – Desenvolver a autonomia em direcção à interdependência

Desenvolver a autonomia requer independência emocional e instrumental e, mais tarde, reconhecimento e aceitação da interdependência.

A independência emocional significa redução da necessidade de afecto, segurança e aprovação por parte dos outros. Este processo começa com a separação dos pais e transferência da confiança, até aí depositada nestes, para os grupos de pares. Termina com a diminuição de tais suportes, prosseguindo interesses e convicções pessoais.

Para Chickering e Reisser (1993), a independência instrumental inclui duas componentes: a capacidade do indivíduo implementar actividades por sua iniciativa, sendo auto-suficiente, e a capacidade para confrontar e resolver problemas sem necessitar de procurar apoio, sistematicamente.

Desenvolver a autonomia significa reconhecer e aceitar a interdependência, o que supõe que o indivíduo tenha uma percepção mais clara das suas responsabilidades

relativamente à própria vida. Assim, as relações com os pais são revistas e novas relações baseadas na igualdade e reciprocidade substituem as anteriores.

Vector 4 – Desenvolver relações interpessoais maduras

Este vector envolve dois aspectos: a tolerância e a aceitação das diferenças individuais, e a capacidade para estabelecer relações interpessoais mais íntimas. Desenvolver a tolerância e a aceitação das diferenças implica a capacidade de escuta e de aceitação incondicional dos outros, respeitando os seus direitos, sem preocupação de dominar ou emitir juízos de valor.

O aumento da capacidade de tolerância abre caminho para as relações de intimidade e a capacidade para estabelecer a intimidade compreende uma mudança na qualidade das relações com os parceiros e com os amigos. O desenvolvimento processa-se no sentido de uma maior interdependência, com o estabelecimento de relações profundas e duradouras, baseadas na igualdade e na partilha (Chickering & Reisser, 1993).

Vector 5 – Desenvolver a identidade

Para Chickering e Reisser (1993), o desenvolvimento da identidade depende da integração dos vectores anteriormente referidos. Desenvolver a identidade envolve o estar à-vontade com o próprio corpo e aparência, aceitação do género e orientação sexual, sentido do *self*, num contexto social, histórico e cultural, clarificação do *self*-conceito através de um estilo de vida, sentido do eu como resposta aos *feedbacks* dos outros, *self*-aceitação e *self*-estima, estabilidade pessoal e integração.

O desenvolvimento da identidade resulta da consciencialização do património cultural e da imersão no mundo social do respectivo grupo étnico. Para saber *quem sou* é necessário saber *de onde venho*. Esta percepção do passado é fundamental para que o estudante se possa colocar no contexto actual, apreciando valores e tradições de outros grupos culturais (Ferreira & Ferreira, 2001).

Com o sentimento crescente de autoconfiança, o indivíduo pode mover-se para a estabilidade e integração. Os estudantes tornam-se conscientes das suas forças e limitações, lidam facilmente com problemas relativos ao trabalho académico, aspirações futuras, parceiros e vida em família.

Em conclusão, a identidade refere-se ao *self* ou àquilo que a pessoa sente ser. Os estudantes que demonstram maturidade nesta dimensão possuem maior estabilidade pessoal, mais equilíbrio, mais confiança em si e num conjunto de valores ou princípios que foram desenvolvendo, tornando-se capazes de enfrentarem com ânimo e vigor os desafios do futuro.

Vector 6 – Desenvolver o sentido de vida

Para Chickering (citado em Ferreira, 2003), o desenvolvimento do sentido de vida caracteriza-se pela capacidade crescente de formular planos de acção e estabelecer prioridades. Esta capacidade integra três elementos: 1) planos e aspirações vocacionais; 2) interesses pessoais; 3) compromissos interpessoais e familiares que implicam considerações acerca de um estilo de vida.

Desenvolver um sentido de vida envolve uma habilidade para ser intencional, para avaliar interesses e opções, para clarificar planos e persistir apesar de possíveis obstáculos.

Vector 7 – Desenvolver a integridade

O desenvolvimento da integridade é o último vector de desenvolvimento psicossocial e compreende a capacidade para considerar a relatividade dos valores. Este vector engloba três áreas sobrepostas: 1) a humanização dos valores; 2) a personalização dos valores; 3) o desenvolvimento da congruência entre crenças e comportamentos.

A humanização de valores implica a substituição de convicções absolutas e intransigentes por maior relativismo e flexibilidade, tendo em conta os contextos e as circunstâncias. A personalização de valores significa que o indivíduo orienta o seu comportamento por um código flexível de valores. A aceitação desse código conduz ao desenvolvimento da congruência porque o comportamento tende a ser congruente com os valores pessoais.

O ensino superior exerce um papel central na diversificação de experiências sociais, culturais e intelectuais. Confrontando os estudantes com conflitos morais, leva-os a ajuizar acerca do que é certo ou errado, numa situação particular. Obriga-os a agir em conformidade com um quadro de referência pessoal (Ferreira, 2003).

Com esta abordagem à teoria de Chickering, pretende demonstrar-se que o jovem adulto, estudante do ensino superior se encontra numa fase importante de desenvolvimento psicossocial, cuja tarefa principal é o desenvolvimento da identidade.

Segundo Chickering e Reisser (1993), as capacidades e as características pessoais dos alunos do ensino superior podem ser influenciadas pelos objectivos institucionais, tamanho, estrutura e organização da instituição, currículos, práticas pedagógicas, tipo de residências universitárias, grupos e cultura estudantil, desde que existam condições de desafio e de suporte adequadas.

A passagem pelo ensino superior deve contribuir para o desenvolvimento psicossocial de todos jovens, condição essencial à sua realização pessoal e profissional.

Pretende evidenciar-se, seguidamente, que um desenvolvimento psicossocial adequado é fundamental para a definição do perfil de competências profissionais que será exigido a um estudante de um curso de Formação de Professores.

1.2. Comparação entre os vectores de desenvolvimento psicossocial de Chickering e o perfil geral de competência para a docência

O estudante que apresenta um adequado desenvolvimento psicossocial terá mais condições para se tornar um professor competente. “Várias investigações têm consistentemente demonstrado que professores de nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo, egoico, conceptual ou moral, exibem um conjunto de competências susceptíveis de os tornar mais eficazes no exercício da sua função de docente” (Gonçalves & Cruz, 1985, p. 200).

Tendo como ponto de partida os vectores de desenvolvimento psicossocial de Chickering (Chickering & Reisser, 1993), atrás enunciados, pretende mostrar-se que o adequado desenvolvimento psicossocial do jovem adulto o ajudará a corresponder ao perfil de professor apontado pelo Ministério da Educação, no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, em que são apresentados os perfis gerais de competência para a docência.

Vector 1 – Desenvolver o sentido da competência

O estudante/futuro professor deverá ser competente a nível intelectual porque, entre outras, deve ter competência científica e pedagógica na área que lecciona. O

professor “[u]tiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino” (alínea b, nº 2, ponto III).

“O professor manifesta capacidade relacional e de comunicação (...)” (alínea f, nº 2, ponto II) e “[u]tiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa” (alínea d, nº 2, ponto III) ou seja, deve revelar competência interpessoal.

O primeiro vector de desenvolvimento psicossocial de Chickering afigura-se da máxima importância para o preconizado na alínea f, nº 2, ponto III, em que se diz que o professor “[p]romove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo”.

Vector 2 – Gerir as emoções

O professor deve revelar “(...) equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional” (alínea f, nº 2, ponto I). O docente deve ter consciência dos seus sentimentos e emoções, e deve saber integrá-los na sua actuação diária, na sala de aula. Esta consciência e integração proporcionam-lhe uma maior capacidade para gerir as suas emoções e sentimentos, assim como as dos seus alunos.

Vector 3 – Desenvolver a autonomia em direcção à interdependência

O estudante/futuro professor que é autónomo é capaz de ajudar os seus alunos a tornarem-se autónomos e a reconhecerem a necessidade de interdependência. O professor “[f]omenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade (...)” (alínea c, nº 2, ponto II).

Vector 4 – Desenvolver relações interpessoais maduras

O professor “[i]dentifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes culturais e combatendo processos de exclusão e discriminação” (alínea e, nº 2, ponto II) e “[c]olabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (alínea d, nº 2, ponto IV). É necessário que o estudante/futuro professor desenvolva relações interpessoais maduras, para que possa aceitar e respeitar as diferenças dos outros, os seus direitos e valores e ter capacidade para estabelecer com eles relações empáticas.

Vector 5 – Desenvolver a identidade

Se o estudante/futuro professor apresentar um adequado desenvolvimento da identidade, significa que se sente bem com o próprio corpo, que aceita o género e orientação sexual, em suma, que se sente bem na pessoa que sente ser. Esta estabilidade pessoal e confiança em si concorrem positivamente para o estabelecimento de relacionamentos com os alunos e conseqüentemente para o bom desempenho profissional. O professor “promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (alínea d, nº 2, ponto II).

Vector 6 – Desenvolver um sentido de vida

O estudante/futuro professor deve ajudar os seus alunos a descobrirem um sentido de vida e incentivá-los a perseguirem os seus objectivos, independentemente

dos obstáculos. O professor “[p]romove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (alínea e, nº 2, ponto IV).

Vector 7 – Desenvolver a integridade

O último vector apontado por Chickering (Chickering & Reisser, 1993) é de enorme importância para o estudante/futuro professor, uma vez que todos os seus comportamentos e atitudes devem ser pautados pela integridade. Do mesmo modo, o desenvolvimento dessa competência deve ser proporcionado aos seus alunos. O professor “[a]ssume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhes estão associadas” (alínea g, nº 2, ponto II).

A comparação entre os vectores de desenvolvimento psicossocial de Chickering e o perfil de competências para a docência, expresso no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, revela que o desenvolvimento psicossocial do estudante/futuro professor é essencial para que este reúna as condições para o cumprimento das funções docentes.

A competência interpessoal, do 1º vector de Chickering, é de extrema importância para o jovem estudante do ensino superior de qualquer curso. Para os alunos dos cursos via ensino, esta competência assume-se mais como central, no desenvolvimento do seu perfil enquanto docente, revivendo-se em Postic (citado em Oliveira & Oliveira, 1986, p. 20) que afirma que um bom professor se caracteriza pela “capacidade para estabelecer a relação [interpessoal]”.

Esta competência (interpessoal) depende e está estritamente ligada à competência comunicativa. De acordo com Chickering e Reisser (1993), a relação implica comunicação, e o óptimo desenvolvimento da mesma proporcionará um processo ensino/aprendizagem eficaz.

2. DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO JOVEM ADULTO/ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

2.1. Importância do desenvolvimento da competência comunicativa

Competência comunicativa é a capacidade que a pessoa tem para usar apropriadamente a sua competência linguística verbal e não verbal, tendo em conta não só a articulação gramatical, mas também os interlocutores, o contexto, a situação, os argumentos que se tratarão, entre outros (Hymes, 1991).

O jovem adulto, estudante do ensino superior, deve ser capaz de comunicar eficazmente de forma verbal, ou seja, deve usar linguagem clara, correcta e adequada à situação, e não verbalmente, de forma expressiva.

Fala-se de linguagem verbal, quando a comunicação se serve de palavras, de forma oral ou escrita. Quando as mensagens são transmitidas por meio de gestos, postura, expressões faciais, silêncios, tom de voz, pronúncia, roupas, entre outros meios, fala-se de linguagem não verbal (Fachada, 2003).

O desenvolvimento da competência comunicativa é uma das finalidades do processo de ensino/aprendizagem. É de grande importância para o jovem, no seu futuro desempenho profissional e no desempenho enquanto estudante.

O adequado desenvolvimento desta competência é a chave para o estudante ser escolhido e/ou bem sucedido no mundo do trabalho. Klemp (citado em Chickering & Reisser, 1993) identificou a competência interpessoal como uma das três características mais importantes do trabalhador competente. A competência comunicativa, que faz parte da competência interpessoal pressupõe fluência e rigor na fala, na escrita, e na emissão e recepção de mensagens não verbais.

O desenvolvimento da competência comunicativa conduz ao sucesso académico, uma vez que o processo ensino/aprendizagem depende do próprio processo comunicativo. Esta competência permite ao estudante, dentro e fora da sala de aula, demonstrar aquilo que aprendeu. Para aprender, o aluno precisa sentir-se envolvido pela matéria e isso só é possível se conseguir falar e escrever sobre ela. Ao falar e escrever sobre o objecto do conhecimento, este adquirirá um maior significado pessoal e resultará numa aprendizagem mais profunda (Radloff, Harpe & Zadnik, 1996).

Falar e escrever são ferramentas importantes de aprendizagem, porque permitem ao estudante pensar e criar sentidos para o novo conhecimento. Os estudantes que apresentam um bom desenvolvimento oral e escrito têm mais facilidade em estudar com os colegas, em participar em discussões de grupo ou debates, em tomar notas e sumariar com mais facilidade.

Os estudantes que estão confiantes nas suas competências comunicativas têm mais à-vontade para fazer perguntas e procurar a ajuda dos outros. Ao contrário, aqueles que têm falta de confiança permanecem calados em vez de procurarem ajuda (Radloff, Harpe & Zadnik, 1996).

Nem todos os estudantes têm estas competências desenvolvidas quando chegam ao ensino superior. Os estudantes com fracas competências comunicativas estão em desvantagem, quando têm que fazer apresentações orais, trabalhos escritos ou exames que requerem boas competências orais e escritas. De acordo com os postulados de Chickering, a fraca competência comunicativa produzirá efeitos negativos na competência intelectual e consequentemente no sentido de competência. Tal como foi demonstrado anteriormente, o sentido de competência resulta do sentimento de confiança que o indivíduo deposita na sua capacidade para lidar com os acontecimentos e do êxito na execução das tarefas que se propõe realizar (1º vector de Chickering).

O estudante do ensino superior encontra-se numa fase da vida em que a qualidade das relações interpessoais que estabelece tem grande importância no seu desenvolvimento psicossocial e na definição da sua identidade. A competência comunicativa ajudará o jovem a criar relações interpessoais e um maior sentimento de pertença à universidade. “Comunicar é essencial para o ser humano porque se trata de um processo que faz do homem aquilo que ele é e permite que se estabeleça a relação interpessoal” (Fachada, 2003, p. 3).

A linguagem não verbal assume grande importância no processo de comunicação, visto que 75% a 90% do impacto de uma mensagem é transmitido não verbalmente. O conteúdo real surge como menos importante do que o tom de voz, a expressão facial ou a postura corporal (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Por estes motivos, o comportamento não verbal do estudante/futuro professor é de grande importância para o seu bom desempenho profissional, tornando-se pertinente abordar, neste trabalho, a comunicação não verbal mais pormenorizadamente.

A comunicação não verbal é inevitável na presença de outras pessoas. Mesmo que o indivíduo decida não falar, ou não consiga comunicar verbalmente, continua a enviar mensagens sobre si e sobre os outros, através do corpo e do rosto. Muitas vezes, as mensagens não verbais são também recebidas de forma inconsciente (Caballo, 1993).

As mensagens não verbais têm várias funções. Podem substituir as palavras, repetir o que está a ser dito, enfatizar uma mensagem verbal ou regular a interação. Podem ainda contradizer a mensagem verbal e introduzir as primeiras impressões sobre os outros (Caballo, 1993).

Muitas das nossas emoções e sentimentos são enviados através da comunicação não verbal, fornecendo aos outros significados mais profundos e verdadeiros do que aqueles transmitidos pela comunicação verbal. Para evitar falhas na comunicação,

devemos conhecer o valor da comunicação não verbal e a sua importância para nós e para os outros. Ela informa-nos sobre o conteúdo da comunicação verbal e ajuda-nos a interpretar a mensagem.

De acordo com Harrison (citado em Fachada, 2003), existem três formas de comunicação não verbal: cinésica, proxémica e paralinguística.

A cinésica diz respeito à transmissão de informações através de movimentos do corpo e dos membros. Uma posição do corpo ou movimento não tem um único significado, nem este é universal. No entanto, se associado à linguagem verbal, torna a mensagem com significação mais completa. Segundo Pavis (1996), “(...) a expressão corporal obedece a um sistema codificado aprendido pelos indivíduos que varia de acordo com as culturas” (p. 225).

Argyle (citado em Matos, 1994) considera a face a área mais completa da comunicação não verbal. A expressão facial sublinha, reforça, acompanha ou atenua partes do discurso verbal, tomando vários papéis na interacção social: revela o estado emocional do interlocutor, indica a atitude deste para com os outros e proporciona um *feedback* ao discurso dos outros.

O olhar, em conjunto com a expressão facial, dá-nos informações sobre o tipo de interesse da pessoa. A duração e o tipo de contacto visual transmitem atitudes interpessoais. Por exemplo, o olhar fixo pode indicar sentimentos amistosos, hostis ou temerosos, enquanto que desviar o olhar pode estar relacionado com timidez, superioridade ocasional ou submissão (Morris, Wilkinson & Cárter, citados em Caballo, 1993).

Olhamos mais se estamos fisicamente longe, se falamos acerca de temas triviais ou impessoais, se não temos mais nada para fazer, se estamos interessados nas reacções do interlocutor, se pertencemos a um estatuto superior, se pertencemos a uma cultura

que enfatiza o contacto visual e a interacção, se somos extrovertidos, se estamos a escutar em vez de falar. Olhamos menos nas situações opostas (Knapp, citado em Caballo, 1983).

Argyle (citado em Caballo, 1993) afirma que, depois do rosto, as mãos são a parte do corpo mais visível e expressiva. O autor apresenta quatro funções possíveis dos movimentos das mãos: ilustradores das ideias apresentadas pelas palavras; substitutos das palavras, como na linguagem dos surdos-mudos ou em códigos similares; reveladores de estados emocionais, mesmo não sendo intencionais; movimentos *adaptadores* como arranhar, esfregar, ou fazer pressão sobre uma parte do corpo. Os gestos variam com a cultura, ocupação, idade ou sexo do indivíduo.

Durante a interacção social, a parte inferior do nosso corpo é a que mais facilmente escapa ao nosso controle. A principal razão parece ser o facto de a nossa atenção estar concentrada no rosto. No entanto, várias informações podem ser dadas pelo modo como mexemos os pés ou exercemos pressões nas pernas (Caballo, 1993).

A postura corporal de uma pessoa – a posição do corpo, dos membros, a maneira como está de pé ou se senta – reflecte a sua atitude, os seus sentimentos sobre si e a sua relação com os outros (Mehrabian citado em Caballo, 1993).

Segundo Caballo (1993), a aparência pessoal tem um papel importante na impressão que os outros formam sobre o indivíduo. Ela oferece impressões sobre o poder atractivo, estatuto, grau de conformidade com as normas, inteligência, personalidade, classe social, estilo e gosto, sexualidade e idade. Importa que a pessoa tenha consciência deste facto e que verifique se a imagem que transmite é, de facto, aquela que pretende transmitir.

A proxémica refere-se à transmissão de informações através do arranjo espacial. O espaço no qual se estabelece a comunicação afecta a nossa relação, sem que tenhamos muita consciência. Nas comunicações interpessoais, a distância física está de acordo com a cultura em que estamos inseridos, o tipo de comunicação que estabelecemos e o tipo de relação que temos com a pessoa com quem comunicamos (Fachada, 2003).

Hall (citado em Caballo, 1993) classificou a distância em quatro zonas:

1. Íntima (0 – 45 cm): trata-se de uma distância em que o contacto corporal é fácil; pode sentir-se o odor e o calor do outro.
2. Pessoal (45 cm – 1,20 m): acontece nas relações de proximidade. A esta distância pode ver-se o outro, mas não se sente o odor.
3. Social (1,20 m – 3,65 m): ocorre em relações mais impessoais. A esta distância necessita-se de um maior volume de voz.
4. Pública (de 3,65 m até ao limite do visível ou do audível): verifica-se em muitas ocasiões públicas ou em actos formais.

As distâncias variam com o contexto social e cultural. Em alguns países como a França e o Brasil, a distância para uma conversa entre duas pessoas é menos de um metro. No entanto, na América do Norte, raramente é inferior a um metro. Por outro lado, os árabes falam muito perto entre si e olham-se nos olhos. Através da distância interpessoal, exprimimos os nossos sentimentos. Por exemplo, temos tendência a aproximarmo-nos de quem gostamos e a afastarmo-nos de quem menos gostamos (Fachada, 2003).

Em oposição à noção de espaço interpessoal, surge a noção de contacto corporal interpessoal. De acordo com Caballo (1993), o contacto corporal é o tipo mais básico de conduta social, a forma mais íntima de comunicação.

Argyle (citado em Caballo, 1993) refere que o contacto corporal se define em função de diferentes graus de pressão e de diferentes pontos de contacto e pode ter diferentes sentidos em termos de comunicação, como medo ou desejo de intimidade.

A paralinguística diz respeito à transmissão de informação através da maneira de falar. A voz é um dos principais vínculos do relacionamento humano. Esse elo de relacionamento é reforçado ou enfraquecido pelo impacto que a voz do falante causa no ouvinte, distanciando-o ou aproximando-o de seu interlocutor.

Os componentes paralinguísticos da comunicação não verbal incluem características da voz tais como volume, timbre, tom, clareza, velocidade, ênfase, fluência, pausas e vacilações (Wilkinson & Canter, citados em Caballo, 1993).

A função básica do volume consiste em fazer com que uma mensagem chegue a um potencial ouvinte. Se o volume for demasiado baixo para cumprir essa função, pode fazer com que a pessoa que fala seja ignorada ou que o ouvinte se irrite (Trower, Bryant & Argyle, citados em Caballo, 1993).

Segundo Caballo (1993), o volume baixo pode indicar submissão ou tristeza, enquanto que o volume alto pode indicar segurança, domínio, extroversão e/ou persuasão. Falar demasiado alto pode trazer também consequências negativas porque pode sugerir agressividade ou ira. O volume moderado pode indicar agrado, actividade e alegria. Deve recorrer-se à mudança de volume de voz para enfatizar alguns aspectos da conversa. Uma voz que varia pouco em volume torna-se pouco interessante para quem escuta.

O timbre é a qualidade vocal ou ressonância da voz produzida principalmente como resultado da forma das cavidades orais (Trower, Bryant & Argyle citados em

Caballo, 1993). Algumas pessoas têm vozes finas, nasais, enquanto outras têm vozes mais ressonantes. As últimas são consideradas mais atractivas do que as primeiras.

O tom e a inflexão servem para transmitir sentimentos e emoções. Com uma simples frase como “Espero que me telefones” e mudando simplesmente o tom com que é dita pode obter-se diferentes mensagens. Estas palavras podem comunicar esperança, afecto, sarcasmo, ira, excitação ou desinteresse. Se realçarmos diferentes palavras, obteremos ainda diferentes significados. Por exemplo: “Espero que me telefones” (significa – duvido que o faças mas gostaria). “Espero que me telefones” (significa telefona-me a mim e não a outra pessoa). “Espero que me telefones” (significa – não me escrevas uma carta, telefona-me). Fraca entoação e um volume baixo indicam aborrecimento e tristeza. As pessoas dinâmicas e extrovertidas mudam o tom e a inflexão da voz várias vezes, durante uma conversa (Caballo, 1993).

Mehrabian (citado em Caballo, 1993) refere que o tom de voz contribui menos que a expressão facial e mais do que o conteúdo da conversa para as impressões das atitudes interpessoais.

Alberti e Emmons (citados em Caballo, 1993) sugerem que uma conversa sussurrada monotonamente raramente convencerá a pessoa com quem se interacciona, e os gritos produzirão a aparição de defesas no terreno da comunicação. Uma apresentação uniforme e bem modulada é convincente sem intimidar.

Segundo Fachada (2003), os silêncios fazem parte integrante da comunicação e são bastante frequentes nas relações interpessoais. São fundamentais porque para escutar o outro, é necessário estar em silêncio.

As perturbações excessivas da fala como as vacilações, os falsos começos, as repetições podem causar impressão de insegurança, incompetência, fraco interesse ou

ansiedade. As palavras devem ser articuladas de maneira a não produzirem significações erradas (Caballo, 1993).

Se a velocidade de elocução for lenta, o ouvinte pode impacientar-se e aborrecer-se; se for muito rápida, o receptor pode ter dificuldades em entender. Knapp (citado em Caballo, 1993) explica que a velocidade da fala é de 125 a 190 palavras por minuto e que a compreensão começa a diminuir quando a velocidade se encontra entre 275 e 300 palavras por minuto. Uma mudança de ritmo tornará o estilo da conversa mais interessante.

O conhecimento e consciência da importância dos aspectos verbais e não verbais da comunicação são relevantes para o jovem adulto, estudante de qualquer curso do ensino superior e que venha a desempenhar qualquer profissão.

Para o estudante/futuro professor apresentar-se-ão exemplos de como o adequado desenvolvimento da competência comunicativa pode conduzir a um melhor desempenho profissional.

2.2. Desenvolvimento da competência comunicativa do jovem adulto e desempenho profissional do futuro professor

É importante que o estudante/futuro professor tenha um bom desenvolvimento da competência comunicativa porque o seu trabalho dependerá da comunicação. É através desta que ele irá interagir com os alunos. O sucesso do professor, enquanto propiciador do desenvolvimento do aluno e de si próprio, dependerá, em grande medida, da sua competência comunicativa e expressiva.

Detry e Azevedo (citado em Limas, 1993) resumem a importância da aprendizagem da competência comunicativa deste modo: “[a] aprendizagem das competências de comunicação terá efeito sobre a eficácia da aprendizagem, o funcionamento da sala de aula, o crescimento humano dos alunos, e o facto de tirar partido de si mesmo enquanto professor” (p. 99).

Tauber e Mester (1994) realçam a importância do professor com qualidades expressivas, a quem chamam “enthusiastic teacher” (p. 5). Afirmam que o entusiasmo do professor é fundamental para o ensino eficaz. Para os autores, um professor entusiasta é um professor muito expressivo vocal, gestual e corporalmente e que tem muita energia – qualidades que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Acrescentam que se os professores actuarem de forma entusiasta, ao fim de algum tempo tornam-se pessoas mais entusiastas.

De acordo com Anderson e Withrow (citados em Tauber & Mester, 1994), a expressão não verbal do professor está positivamente relacionada com ensino eficaz, desde que a expressividade seja entendida como natural e não seja excessiva ao ponto de distrair o público.

Anderson (citado em Tauber & Mester, 1994) sumaria o trabalho de vários investigadores, concluindo que a expressividade física de um professor influencia positivamente o domínio afectivo dos alunos. Isto é, quanto mais expressivos forem os professores, mais serão do agrado dos alunos e, por conseguinte, estes estarão mais motivados para aprender.

Segundo os resultados das investigações de Galloway (citado em Sprinthall & Sprinthall, 1993), existe uma conexão clara entre o comportamento não verbal do professor e a atmosfera da sala de aula, produzindo estes elementos efeitos importantes na aprendizagem. É, por esse motivo, de grande importância que os professores estejam conscientes do seu repertório não verbal básico.

Os comportamentos do professor que facilitam o desenvolvimento dos alunos são os seguintes: o comportamento não verbal é encorajador e consistente com o verbal; utiliza as ideias dos alunos; mantém contacto olhos-nos-olhos; mantém uma distância psicológica confortável; o tom de voz e o ritmo do discurso são utilizados para manter o interesse dos alunos; o comportamento não verbal encoraja a participação do aluno na clarificação de ordens e regras; o comportamento não verbal é consistente com a linguagem firme, em termos de controlo de comportamento inapropriado.

Os comportamentos não verbais que restringem o desenvolvimento dos alunos acontecem quando o comportamento contradiz as palavras, por exemplo, sorrir quando está zangado; a linguagem corporal é muito controlada, os sentimentos raramente são revelados; o comportamento não verbal não indica interesse pelas ideias dos alunos, por exemplo, postura ou expressão facial enfadonha; o professor evita o contacto olhos-nos-olhos; fala monocordicamente, variando pouco o tom de voz, rejeitando as pistas dos alunos; o comportamento não verbal indica aos alunos que não devem participar, é severo, agressivo e intimidativo (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Mialaret (1981) descreve a importância da comunicação não verbal na formação dos futuros professores:

Já não podemos contentar-nos em transmitir aos alunos mensagens unicamente verbais: o gesto, a entoação da voz, o esquema ou o desenho... são actividades para a supralinguística, indispensáveis à boa recepção duma mensagem pelos alunos. Torna-se pois necessário ensinar os futuros educadores a servirem-se da voz, a utilizá-la em condições de máximo rendimento com o mínimo de fadiga. Dos exercícios respiratórios aos exercícios de improvisação há toda uma gama de exercícios progressivos impossíveis de aqui enunciar detalhadamente. Além disso, há o trabalho de corpo inteiro, que deve ser ensaiado durante os exercícios de mímica e de expressão corporal. (...) O jovem estudante pode aperceber-se do seu próprio comportamento e a análise feita em comum pelo professor e pelos alunos conduz a uma tomada de consciência que é fonte de progresso (pp. 109-110).

O professor deve ter consciência do seu comportamento verbal e não verbal, procurando que este seja favorável à criação de um clima agradável na sala de aula, que motive e mantenha o interesse dos alunos. Necessita ainda de ser capaz de identificar os sinais não verbais dos alunos, de modo a melhor responder às suas necessidades.

Segundo Vieira (2000), o autoconhecimento é a fonte principal de uma comunicação eficaz. A pessoa que se conhece saberá reagir às situações com que se depara. O professor que tem consciência do modo como se percebe a si próprio e aos outros e reconhece as atitudes e comportamentos, pode mais facilmente controlar o ambiente da sala de aula.

Os docentes precisam ter consciência das suas próprias expressões faciais para que estas sejam favoráveis ao processo ensino/aprendizagem, e não um obstáculo. Os professores devem ser sensíveis à maneira como se comunica com os olhos. Através do contacto ocular, encorajam-se os alunos, faz-se com que a atenção destes seja mantida, mostra-se interesse e preocupação e manifesta-se a própria confiança. “By looking

directly at the students, we establish that we feel we have something important to say and trust the students to attend to it” (Tauber & Mester, 1994, p. 34). De acordo com Tauber e Mester (1994), os melhores gestos dos professores são aqueles que são naturais, com objectivos, e não distractivos; são gestos que reforçam, enfatizam, encorajam e clarificam.

Para além da consciência gestual, é importante que o professor tenha consciência da sua postura, de maneira a que esta transmita aquilo que ele deseja ser transmitido. A postura e a posição na sala de aula devem favorecer o estabelecimento de relações professor/aluno e aluno/aluno, de modo a facilitar a aprendizagem, bem como o controlo visual dos alunos por parte do professor.

De acordo com as investigações que determinam a influência da expressão vocal na aprendizagem dos alunos, dois postulados se admitem: uma voz moderadamente inexpressiva não impede a aprendizagem e uma voz moderadamente expressiva está relacionada com aprendizagens significativas (Tauber & Mester, 1994). É necessário que o professor tenha consciência do poder da expressividade da voz. Pode, por exemplo, usar a mudança de volume da voz para chamar a atenção dos alunos. Segundo Tauber e Mester (1994), é a mudança de volume que chama a atenção para o pensamento que acompanha, e não o próprio volume. O tom do professor não deve ser nem muito alto nem muito baixo; deve revelar confiança e interesse. Além disso, deve dar ênfase às palavras que considera mais importantes para conseguir o objectivo da comunicação.

A velocidade do discurso tem igualmente um efeito indirecto na aprendizagem dos alunos, devido à influência que aquela exerce na sua atenção. Os alunos estão mais atentos quando o professor fala numa velocidade moderada do que quando o faz muito depressa ou muito devagar (Grobe et al, citados em Tauber & Mester, 1994).

O professor deve ter consciência da necessidade de estabelecer credibilidade na sala de aula. Para que os alunos estejam atentos e motivados, têm que acreditar no saber do professor, na importância que este dá à disciplina que lecciona e no interesse que demonstra pelos alunos. A credibilidade do falante é dada, em grande parte, pela sua capacidade para manter o controle vocal. Uma voz controlada dá a imagem de que a pessoa controla as suas emoções e a situação. A voz pode contribuir para manter a disciplina na aula, porque a voz é um barómetro de emoções. O professor que consegue dar instruções disciplinares de uma forma calma e firme consegue mais respeito por parte dos alunos do que aquele que grita. Este respeito terá benefícios na aprendizagem do aluno, a longo prazo, e na qualidade do ambiente da sala de aula, no próprio momento (Tauber & Mester, 1994).

Quanto à aparência pessoal, e de acordo com Fachada (2003), o profissional, neste caso o professor, deve sentir-se bem com a sua aparência. No entanto, a forma como se veste não deve ser um elemento de distração ou perturbador da comunicação.

Em conclusão, e tal como afirmam Chickering e Reisser (1993), a pessoa com competência interpessoal sabe fazer escolhas acertadas acerca do momento, do meio, conteúdo e alvo da comunicação. O desenvolvimento desta competência é necessário para a construção de amizades, para o sucesso nos estudos, no trabalho, na família e na sociedade.

O jovem adulto continua, durante o período do ensino superior, e ao longo da vida, a crescer a nível psicossocial. As instituições de ensino podem promover esse crescimento, através de melhores condições de apoio social, currículos adequados, melhor relação professor/aluno, entre outros.

Apesar do desenvolvimento psicossocial dever ser considerado como objectivo de todas as disciplinas de qualquer currículo, no caso dos cursos de Formação de Professores, justifica-se a existência de uma disciplina em que o desenvolvimento psicossocial do estudante e em particular a capacidade comunicativa sejam as suas principais finalidades. Trata-se de uma disciplina que tenha por base o teatro. A sua qualidade holística parece proporcionar as referências necessárias ao cumprimento das finalidades atrás enunciadas e indispensáveis à realização pessoal e profissional do jovem.

3. TEATRO, DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS DO ESTUDANTE/FUTURO PROFESSOR

3.1. Práticas teatrais: Viola Spolin e Augusto Boal

Para demonstrar de que forma o teatro promove o desenvolvimento das competências psicossociais e comunicativas, pretende-se ressaltar, primeiramente, como pode ser entendido o teatro no âmbito deste trabalho.

Quando se faz referência a teatro, fala-se de uma disciplina que tem por base o jogo teatral e que pode ser leccionada aos cursos de Formação de Professores de qualquer nível de ensino. Deve aplicar uma metodologia e um programa próprios, a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que vise desenvolver nos estudantes/futuros professores competências psicossociais e comunicativas, utilizando o corpo e a voz como veículos fundamentais da expressão e comunicação.

Seguir-se-ão as teorias de dois autores (Viola Spolin e Augusto Boal), para que melhor se compreenda o modo como as suas ideias, princípios, exercícios e jogos podem ser usados na disciplina de teatro.

Ao longo de três décadas, Viola Spolin (1906-1994), atriz, professora e encenadora Norte-Americana, experimentou com crianças, jovens, adultos e idosos, o ensino de teatro através de jogos teatrais.

O sistema de jogos teatrais constituiu um marco no trabalho com teatro, no âmbito da educação e da acção cultural e no processo de criação e ensaio de várias companhias de teatro.

O seu método de ensino de teatro fundamenta-se na experimentação e prática da linguagem teatral improvisada, tendo como princípio a procura de soluções, por parte do educando, para problemas de actuação cénica, sob a forma de jogos com regras muito precisas (Spolin, 1979).

O grupo de jogadores divide-se em equipas, alternando, desse modo, as funções de jogador e observador. O jogo teatral é, assim, explicitamente dirigido para observadores, pressupondo a existência de uma *plateia*.

Para além da *plateia*, outras noções são introduzidas por Spolin para a operacionalização do seu sistema de jogos: *foco*, ou ponto de concentração do jogador durante a procura de soluções para os problemas propostos; *instrução* do professor durante a resolução dos problemas; *avaliação colectiva* dos resultados por todos os elementos do grupo.

O professor ou coordenador deve apresentar o problema de actuação de forma clara e objectiva, especificando o *foco*. A procura de soluções para o problema deve ser activa, isto é, física, corporal, e não apenas intelectual e verbal. Se necessário, o

professor ou coordenador reactiva a atenção dos jogadores no *foco*, por meio de *instruções* em voz alta.

A metodologia de Spolin permite que os alunos experimentem o fazer teatral e desenvolvam a apreciação e compreensão estéticas da linguagem teatral, enquanto observam os colegas, ou seja, enquanto *plateia*. O sistema de jogos teatrais de Spolin permite, sem prejuízo da sua utilização instrumental, reivindicar o espaço de teatro como conteúdo relevante em si na formação do educando (Japiassu, 2001).

De acordo com Japiassu (2001), a finalidade do jogo teatral na educação é:

(...) o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interactivo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cénica de um problema de atuação” (p. 20).

A ideia anterior expressa que o jogo teatral promove o desenvolvimento do sentido de competência (1º vector de Chickering), uma vez que fomenta o crescimento pessoal, cultural, a competência comunicativa e a relação interpessoal. Obriga, de igual modo, ao uso da capacidade de gerir as emoções (2º vector de Chickering) nos momentos de interacção e procura de soluções para os problemas propostos.

Koudela, na Introdução à Edição Brasileira de *Improvisação para Teatro*, escreve: “(...) O jogo de improvisação passa a ter o significado de descoberta dos limites do indivíduo dando ao mesmo tempo as possibilidades para a superação desses limites” (Spolin, 1987, p. xxiii). Pode afirmar-se que o teatro desenvolve a identidade (5º vector de Chickering) e o sentido de vida (6º vector de Chickering).

A técnica de solução de problemas usada nas oficinas de trabalho de Viola Spolin dá um foco objectivo ao professor e ao aluno. O professor apresenta o problema para que o aluno o possa resolver. Uma vez que não há um modo certo ou errado de o fazer, a maneira como cada aluno o soluciona é uma questão pessoal. O desafio proposto aos elementos que participam nas oficinas de trabalho de Viola Spolin é que cada um, a partir do seu ponto de vista, focalize o problema e contribua para a resolução do mesmo. O envolvimento com o problema, e não com aquilo que é pessoal, restabelece a confiança e o relacionamento, tornando possível o desprendimento artístico (Spolin, 1979). Esta técnica é facilitadora do desenvolvimento da autonomia (3º vector) dado que é solicitado a cada elemento o seu contributo pessoal. Simultaneamente, desenvolve as relações interpessoais (1º vector de Chickering) porque necessita da colaboração e cooperação de todos os elementos para a solução dos problemas.

São recomendados, no sistema de Spolin, numa primeira fase, jogos de orientação, seguidos de jogos para abordagem das noções de: *onde*, ou seja, espaço/lugar, *quem*, isto é, papel/personagem e *o quê*, que representa a acção/tema. A abordagem, através desta trilogia, proporciona o aumento da capacidade interpessoal (1º vector de Chickering), já que os estudantes aprendem a comunicar tendo em conta o espaço, as pessoas envolvidas e o conteúdo da comunicação.

Nos Estados Unidos, o método de Spolin (jogos teatrais) foi adoptado na Formação de Professores e em programas de formação na área educacional e pedagógica, não relacionados unicamente com o ensino do teatro (Japiassu, 2001).

Segundo Koudela (1984), o método de Spolin fornece um contributo fundamental para a Formação de Professores. Ao aplicar o conceito de foco a uma matéria, o professor altera a organização da exposição da mesma. Ele passa a agir em

função de pontos essenciais a serem transmitidos aos alunos, e não de uma sequência pré-determinada.

Augusto Boal (1931-) dramaturgo, encenador e político brasileiro, criou, na década de 60, uma poética teatral inspirada na estética brechtiana e na pedagogia libertadora formulada por Paulo Freire, o *Teatro do Oprimido*.

Teatro do Oprimido é um sistema de jogos e técnicas teatrais especiais, simples, que ajudam qualquer cidadão, em qualquer circunstância e sem nenhuma experiência prévia, a usar a linguagem teatral para, no presente, analisar o passado e inventar o futuro. É usado também por actores profissionais em vários países do mundo (Boal, 2004).

O Teatro do Oprimido oferece a quem o pratica os meios estéticos de se conhecer e ao seu tempo, de conhecer o mundo que habita, para que possa transformá-lo da melhor maneira. “Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele” (Boal, 2004, p. xi). Contribui, deste modo, para o desenvolvimento da identidade e do sentido de vida (5º e 6º vectores de Chickering).

O Teatro do Oprimido ajuda as pessoas a recuperarem a linguagem artística que já transportam dentro de si e a aprenderem a viver em sociedade usando o jogo teatral. Aprende-se a sentir, sentindo; a agir, agindo; a pensar, pensando. O Teatro do Oprimido é um ensaio para a realidade (Boal, 2004).

Do Teatro do Oprimido fazem parte o *Teatro-Invisível*, em que cada peça tem um texto escrito, que serve de base à parte chamada *Fórum*. Este texto será modificado para se adaptar às intervenções dos espectadores. Os actores representam papéis, em lugares públicos, sem que as pessoas que aí se encontram tenham conhecimento de que

se trata de uma actuação teatral. O espectador torna-se protagonista da acção, sem ter consciência disso e actua sem saber que actua, Boal chama a este espectador, *spect-actor*; *Teatro-Imagem* – os participantes são levados a debater um problema, usando apenas os seus próprios corpos (posições corporais, expressões faciais, distâncias e proximidades) e objectos. Pede-se ao participante que expresse uma opinião, mas sem falar, usando apenas os corpos dos outros participantes, para compor com eles, um conjunto de estátuas que represente o seu ponto de vista sobre um problema social; Teatro-Fórum- espectáculo baseado em factos reais, no qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objectiva na defesa dos seus interesses. Neste conflito, o opressor vence e o público é convidado pelo curinga (o facilitador do teatro do oprimido) a entrar em cena, substituir o protagonista (o oprimido) e procurar alternativas para os problemas encenados.

O livro *Jogos para atores e não atores* de Boal (2004), além de clarificar as intenções do Teatro do Oprimido, apresenta um instrumental de trabalho, um “verdadeiro arsenal” (p. x) de exercícios e jogos que podem ser usado por actores, profissionais e amadores, professores, terapeutas, no trabalho político, pedagógico ou social.

3.2. Teatro e desenvolvimento psicossocial do estudante/futuro professor

Tendo-se demonstrado que o jovem adulto, estudante/futuro professor se encontra numa fase de desenvolvimento psicossocial e que um adequado desenvolvimento poderá contribuir, no futuro, para o seu desempenho profissional enquanto professor, analisar-se-á a forma como o teatro pode favorecer esse

desenvolvimento. Retomando os vectores de desenvolvimento de Chickering (Chickering & Reisser, 1993), estabelecer-se-á a relação entre estes e os objectivos do teatro, tomando como referência Spolin (1979) e Boal (2004).

Vector 1 – Desenvolver o sentido da competência

O teatro desenvolve a competência intelectual porque estimula a criatividade, o pensamento crítico, a memorização, a identificação, a definição e solução de problemas. Ao tentar encontrar soluções para os problemas apresentados nos jogos teatrais, o estudante desenvolve mecanismos que promovem a competência intelectual. “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (Spolin, 1979, p. 3). O sentido crítico é estimulado no momento da avaliação dos jogos, no qual o estudante é chamado a apreciar o trabalho dos outros e o próprio.

Quanto à competência física, no teatro dá-se grande importância ao corpo do actor, ao seu conhecimento e ao trabalho para o tornar mais expressivo. Para o desenvolvimento desta competência podem ser usados todos os exercícios e jogos enunciados nas obras *Jogos para atores e não atores* de Boal (2004) e *Improvisação para teatro*, de Spolin (1979).

O teatro, enquanto actividade de grupo, fomenta a competência interpessoal. A competência interpessoal inclui a capacidade de escuta. Durante uma improvisação, o actor deve ouvir o seu colega e escutar tudo o que ele diz, para conseguir improvisar a cena (Spolin, 1979). A cooperação também faz parte desta competência e pode ser desenvolvida pelos jogos teatrais, visto que os elementos do grupo têm que encontrar soluções para problemas comuns. Como refere Spolin (1979), “O teatro improvisacional

requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças” (p. 9). O teatro dá aos estudantes a oportunidade de comunicarem e chegarem a decisões de grupo acerca do que fazer e como fazer. “A criação do actor deve ser, fundamentalmente, a criação de inter-relações com os outros atores (personagens)” (Boal, 2004, p. 73). A capacidade interpessoal aumenta à medida que os estudantes aprendem quando e como comunicar, o quê, a quem e com que objectivo. A disciplina de teatro pode constituir o espaço-tempo adequado ao desenvolvimento desta capacidade. O contexto situacional, em que decorre, dá aos estudantes a oportunidade ideal para desenvolverem competências comunicativas, de negociação e desenvolvimento da assertividade. Além disso, a prática de jogos teatrais contribui para o enriquecimento de vocabulário (Bolton, 1979). Isto acontece porque há a necessidade de adaptar a linguagem aos distintos papéis e personagens.

Vector 2 – Gerir as emoções

Ao participar em jogos teatrais e de representação, o estudante trabalha sentimentos e emoções. Deste modo, terá mais consciência daquilo que sente e da maneira como o expressa e, por conseguinte, poderá controlar-se e expressar-se melhor. Simultaneamente, é-lhe dada a possibilidade de perceber melhor as emoções dos outros.

Ao fisicalizar a emoção, tiramo-la do seu uso abstrato e a colocamos no organismo total, tornando possível o movimento orgânico. Pois é a manifestação física da emoção que podemos ver e comunicar, seja ela um silencioso abrir de olhos ou o violento arremessar de um corpo (Spolin, 1979, p. 217).

Vector 3 – Desenvolver a autonomia em direcção à interdependência

O jogo teatral propõe um problema a ser solucionado, um ponto objectivo com o qual cada indivíduo se deve envolver. Tem de haver um acordo grupal sobre as regras do jogo e interacção em direcção ao objectivo, para que o jogo possa acontecer. O facto de o jogador estar concentrado e com vontade de atingir um objectivo, provoca-lhe um estado de espontaneidade, concedendo-lhe liberdade pessoal, sendo despertado física, intelectual e intuitivamente. Isto estimula-o a transcender-se a si mesmo e sentir-se livre para penetrar no ambiente, explorar, e enfrentar sem medo todos os perigos (Spolin 1979). O estudante/jogador torna-se mais confiante e disponível, ou seja, torna-se autónomo.

Vector 4 – Desenvolver relações interpessoais maduras

Para que os estudantes desenvolvam a capacidade de lidar com todas as pessoas, é necessário que, durante os jogos teatrais, os grupos de trabalho sejam escolhidos aleatoriamente, evitando que estes se formem sempre com as mesmas pessoas. Um método que pode ser usado para a formação aleatória de grupo é a *contagem*, que consiste em numerar os alunos, por exemplo, de 1 a 5, caso se pretenda formar cinco grupos e depois formar grupos com todos os alunos 1, grupos com alunos 2 e assim sucessivamente (Spolin, 1979).

Ao colocarem-se nas posições dos outros, durante os jogos, os estudantes ficam a par das complexidades da situação humana, tendo possibilidade de questionar certos preconceitos. “In drama, an actor enters into the world of an Other and learns about the perspective of the Others” (Henry, 2000, p. 56). Ao observarem o desempenho dos colegas, descobrem mais das suas percepções e interpretações do mundo (McGregor,

Tate & Robinson, 1984), o que pode levar a uma maior aceitação dos outros, dos seus valores e dos seus direitos, sem a preocupação de emitir juízos de valor.

Vector 5 – Desenvolver a identidade

O teatro favorece o desenvolvimento do autoconhecimento (Henry, 2000; Needlands, 2000), que visa à construção da identidade. Com o teatro, a pessoa vence as suas fronteiras, ultrapassa os seus limites para encher o seu vazio e se realizar. O que é obscuro transparece juntamente com a verdade de si mesmo (Grotowski, 1975).

João Mota (citado em Sousa, 2003) afirma que o teatro, ou expressão dramática é:

(...) um retirar de máscaras, é estabelecer o equilíbrio entre o mundo exterior e o mundo interior do homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do homem...

(...) é a única saída, a nível filosófico, que permite aos jovens exercerem-se, falarem das suas angústias, frustrações, recalcamientos, desejos. E não só através do corpo, da voz ou de improvisações. Os exercícios servem para se mostrarem a eles próprios. Encontrando-me comigo encontro-me com os outros. Fazer jogo dramático pelo jogo dramático ou teatro pelo teatro não leva a lado nenhum. Podemos continuar a mascarar-nos e quanto mais máscaras colocamos, mais longe vamos ficando do que nos é essencial: a revelação...

A passagem do mundo interior para o mundo exterior, eis a nossa função” (pp. 20-21).

Acima de tudo, o teatro “deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira” (Boal, 2004, p. xi).

Vector 6 – Desenvolver um sentido de vida

O teatro abre portas, ajuda a descobrir caminhos, interesses e vocações. O estudante tem contacto com uma multiplicidade de personalidades, actividades, gostos,

interesses e valores que podem ser reais, dos seus colegas, companheiros de jogo, ou fictícios, das personagens criadas. Esta convivência com outros sentidos de vida ajudá-lo-á a descobrir o seu próprio caminho.

O teatro permite um ensaio, um treino para a vida real. A propósito *do teatro-fórum*, Boal afirma que “[s]empre estaremos mais bem preparados para enfrentar uma necessária ação futura se a ensaiarmos hoje, no presente” (Boal, 2004, p. 33).

Vector 7 – Desenvolver a integridade

Representando conflitos, os estudantes passam da situação real em que vivem para uma situação hipotética. Quando desenvolvem improvisações, é-lhes solicitada uma resposta rápida e espontânea (Spolin, 1979). É esta rapidez do processo que leva o estudante a descobrir-se e a conhecer-se melhor, a desenvolver e a expressar valores e atitudes.

“Nada do que é humano é alheio a qualquer ser humano” (Boal, 2004, p. 293), por esse motivo, todos somos capazes de praticar o bem e o mal, sentir, pensar e ser, de formas distintas das utilizadas quotidianamente. Fazendo teatro, o indivíduo pode compreender que o comportamento virtuoso deve ser o resultado de uma escolha consciente e livre e não fruto da incapacidade de praticar o mal (Boal, 2004).

Após a exposição do contributo que o teatro pode exercer no desenvolvimento psicossocial do jovem, prossegue-se na influência daquele no aprimoramento da competência comunicativa. Para tal apresentar-se-ão, como exemplos, alguns exercícios e jogos sugeridos por Spolin (1979) e Boal (2004).

3.3. Teatro e desenvolvimento das competências comunicativas do estudante/futuro professor

Professor e actor têm como objectivo final da sua actuação a comunicação com um público. Ambos utilizam como ferramentas fundamentais, para esta comunicação, o corpo e a voz. As técnicas usadas na formação do actor, que visam o aperfeiçoamento destes instrumentos, podem e devem ser também usadas na Formação de Professores (Quentin, 1999).

Os exercícios e jogos sugeridos por Boal (2004) ajudam a conhecer o corpo, os seus mecanismos, as suas atrofia, as suas hipertrofia, a sua capacidade de recuperação e re-harmonização. Pressupõem o desenvolvimento da expressividade do corpo como emissor e receptor de mensagens, uma vez que, segundo o autor, cada vez sentimos menos aquilo que tocamos, escutamos pouco daquilo que ouvimos e vemos pouco daquilo que olhamos.

Ao melhorar a competência corporal, os estudantes/futuros professores têm oportunidade de vencer inibições físicas e construir autoconfiança, ficando disponíveis para as actuações diárias enquanto estudantes e, mais tarde, enquanto professores.

Tal como afirma Boal (2004), “[a] linguagem teatral é a linguagem humana por excelência” (p. ix). No palco, os actores fazem exactamente aquilo que todos nós fazemos no dia-a-dia, os actores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões. A única diferença que existe entre actores e não actores é que os actores estão conscientes de estar a usar essa linguagem, tornando-se, por isso, mais aptos a usá-la. Como Spolin (1979), acredita-se que “[l]odas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar” (p. 7). Basta que lhes seja dada a oportunidade para o fazerem e desenvolverem a consciência de que estão a actuar perante um público. O

estudante/futuro professor que desenvolva essa consciência corporal e vocal poderá desempenhar a sua profissão com mais confiança e eficácia.

Vejam os de que forma o teatro pode auxiliar o futuro professor na sua prática diária enquanto comunicador. De acordo com Barata (1979), o professor é um animador e actor. Uma aula devidamente preparada pode imprimir vitalidade, enquanto que uma aula em tom monocórdico e passividade expressiva pode adormecer a plateia.

A entrada do professor numa sala de aula, especialmente na primeira vez que lecciona, ou quando se encontra com um novo grupo, pode ser comparada à entrada de um actor em cena. Ambos podem sofrer uma enorme tensão e receio do imprevisível, quer por falta de confiança em si ou por receio do público.

Para reduzir esta tensão e aumentar a autoconfiança nas suas ferramentas de trabalho, podem ser usados exercícios e jogos corporais de Boal (2004), como a série de “exercícios gerais” (pp. 90-102) que se referem ao aquecimento e disponibilidade do corpo, bem como à integração no grupo; “as caminhadas” (pp. 102-106) que sugerem mudanças na forma de andar, de maneira a activar certas estruturas musculares pouco utilizadas, e a tornar mais consciente o próprio corpo e as suas potencialidades; “massagens” (pp. 107-110) que visam relaxar os músculos através de movimentos repetitivos, circulares e em forma de cruz, com a ponta dos dedos ou com as mãos; a secção “a gravidade” (pp. 120-126) contém ainda exercícios que ajudam o indivíduo a reconhecer as mecanizações dos músculos do corpo. Os jogos teatrais de Viola Spolin (1979) da secção “Actuando com o corpo todo” (pp. 131-136), podem ajudar o estudante a comunicar com todas as partes do seu corpo e com o corpo como um todo.

No seu dia-a-dia o professor pode, tal como o actor faz antes de entrar em cena, fazer um aquecimento corporal e vocal. Este aquecimento pode ser feito em casa, se o professor não tiver condições na escola, ou com um simples “espreguiçar em pé”, ou

seja “devem fazer os movimentos naturais de se espreguiçar na cama ao acordar, só que em pé” (Boal, 2004, p. 90).

É importante que o professor, no momento de entrada na sala de aula, preste atenção à sua postura. Tauber e Mester (1994) afirmam que através da postura do professor no momento de entrada na sala, se estabelece o clima para o resto da aula. A este respeito lembram que é indispensável que o professor seja sensível à mensagem que o corpo está a transmitir e que verifique se é realmente essa a mensagem que quer fazer passar aos alunos.

Muitas vezes, frente à turma, os professores sentem-se desconfortáveis com o olhar dos alunos, ou porque simplesmente se sentem observados ou porque não têm certeza daquilo que os outros pensam de si. Para ultrapassar este problema é importante que, tal como acontece na formação de actores, os estudantes tenham oportunidades para desenvolverem o espírito de grupo, uma vez que, ao aumentar a confiança nos seus companheiros de jogo, aprendem a apoiar-se no seu olhar, em vez de o temer. Na sala de aula, enquanto professores, poderão apoiar-se no olhar dos alunos em vez de o recearem. Segundo Brook (1993), o olhar do público é o primeiro elemento a ajudar o actor. Se esse olhar for sentido como uma exigência que tudo seja vivo, a presença do público será entendida como um desafio positivo, perante o qual não podemos comportar-nos de qualquer maneira.

Para ajudar os estudantes a sentirem-se mais à vontade com o olhar do público, podem ser usados, por exemplo, os “Jogos de integração de elenco” (Boal, 2004, pp. 219-223), que ajudam os estudantes a aceitar a possibilidade de tentar representar como se estivessem no teatro, ajudam a perder a vergonha (Boal, 2004). “ (...) essa actuação de carácter eminentemente lúdico leva-o gradualmente a um estado de autoconfiança

através da tomada de consciência das suas capacidades. Uma revelação de si próprio. Mas também dos outros. Com os outros. Para os outros” (Solmer, 1999, p 356).

Spolin (1979) dá grande importância ao papel da plateia, entendida como “grupo de indivíduos que, como num jogo de futebol ou basquete, mesmo estando fora do campo, influi ativamente no seu resultado” (p. 11). Os exercícios e jogos propostos em *Improvisação para o Teatro* (1979) pressupõem sempre a existência da *plateia*, ou seja, de observadores. Este facto pode ajudar os estudantes a terem consciência da existência do público, a lidarem com o olhar dele e, ao mesmo tempo, a formarem-se enquanto público nas mais variadas situações.

Todas as pessoas que se encontram em situação de comunicação devem prestar atenção ao seu interlocutor, neste caso, o professor precisa dirigir a sua atenção à turma. É, portanto, indispensável que o professor desenvolva a capacidade de escuta e de atenção em relação a tudo e a todos. É forçoso que se concentre num foco, tal como é definido por Spolin (1979) “[a]tenção dirigida e concentrada numa pessoa, objecto ou acontecimento específico...” (p. 340).

Para desenvolver a capacidade de atenção, sugerem-se os jogos “Aprimorando a Percepção” (Spolin, 1979, pp. 153-173), bem como os jogos indicados por Boal (2004), em “O arsenal do Teatro do Oprimido” (pp. 85-232), que visam, entre outros, o desenvolvimento da capacidade de escuta de todos os sentidos.

Na secção “Ver tudo o que se olha” (Boal, 2004, pp. 172-185) encontram-se três sequências de exercícios, que, entre outras, desenvolvem a capacidade de observação, atenção, concentração e linguagem não verbal, são elas: “espelhos”, “escultura ou modelagem” e “marionetes”.

Uma das tarefas mais importantes e mais difíceis do professor é motivar e manter a atenção dos alunos. O uso de competências performativas por parte dos

professores é uma boa estratégia para despertar e manter a atenção dos alunos. “Effective entertainment skills can be the great equalizer as teachers compete for getting (and holding) student’s attention” (Tauber & Mester, 1994, p. 24).

Para aprender a lidar com situações difíceis ou inesperadas na sala de aula, ou na escola, para além dos exercícios e jogos teatrais já referidos, podem ser adaptadas e usadas técnicas de *teatro-fórum*. Poder-se-á dividir os estudantes/futuros professores em grupos de *actores* e *espect-actores* e o professor exercer o papel de *curinga*, “mestre-de-cerimónias” (Boal, 2004, p. 330). Deste modo, o *teatro-fórum* será utilizado não como espectáculo mas como oficina.

O grupo de *actores* propõe um tema (que contém um conflito/problema) relacionado com sala de aula (entre alunos e/ou entre estes e o professor) ou fora da sala de aula (entre professores e/ou entre estes e encarregados de educação, entre outros). A qualquer momento da representação e sempre que um *espect-actor* não concorde com a actuação do estudante/actor que representa o papel de professor, pode intervir, substituí-lo (tomar o seu lugar) e retomar a acção.

As técnicas de *teatro-fórum* possibilitam aos estudantes/futuros professores que ponham em cena as suas ideias e se exercitem para a vida real, tomando conhecimento das possíveis consequências das suas acções. Com o teatro familiarizam-se com os problemas que enfrentarão na realidade, sem os constrangimentos e os riscos de uma aula real.

De acordo com Coppens (2002), os estudantes/futuros professores não têm que se tornar ou fingir ser actores, mas podem usar técnicas de teatro para explorar situações de sala de aula e treinar o seu comportamento de professores.

Para diminuir o nervosismo, o professor pode servir-se dos movimentos corporais (Tauber & Mester, 1994). Movimentando-se ou fazendo gestos, a energia

nervosa é queimada de modo construtivo. Possuir esta consciência poderá ser de grande ajuda para o professor que está em início de carreira. No entanto, Fish (citado em Tauber & Mester, 1994) é da opinião de que o professor não deve andar ou escrever no quadro enquanto um aluno está a falar. O que corresponde no teatro a “walking on other’s line” (p. 32). Numa peça de teatro, se no momento em que um dos actores fala, o outro se movimenta ou gesticula muito, a atenção do público ficará dividida. Na sala de aula, se um professor se movimenta enquanto um aluno fala, os outros colegas terão tendência a olhar para o professor e este “roubará” a atenção que o aluno merecia por ter participado.

No teatro, actores e encenador usam princípios da proxémica para determinar o melhor local para cada uma das personagens numa cena. A marcação de cenas é planeada e praticada até parecer orgânica ao actor e ao público. Do mesmo modo, um professor eficaz deve planear, antes da aula, o melhor lugar para as pessoas envolvidas, o professor e os alunos. Esta planificação pode resultar na reorganização dos lugares ou no ensaio de movimentos do professor dentro do espaço disponível da sala de aula (Tauber & Mester, 1994).

Com o estudo das relações espaciais, o estudante pode tornar-se mais consciente do seu corpo, do espaço que ocupa e do significado deste. Para compreender melhor a importância do espaço, sugerem-se os jogos de Boal (2004) “A invenção do espaço e as estruturas espaciais do poder” (pp. 213-219).

Um dos problemas dos professores é o controlo da voz. Para além de se fazerem ouvir, têm que consegui-lo sem se cansarem muito ou sofrerem danos nas cordas vocais. Anderson (citado em Tauber & Mester, 1994) aconselha que o controlo vocal se consegue executando exercícios de aquecimento semelhantes aos do actor e/ou

respirando fundo antes de falar, principalmente em circunstâncias de *stress* como as disciplinares. “If the voice is in control, the teacher is in control” (p. 48).

Utilizando técnicas de teatro, o estudante/futuro professor pode aprender a respirar, a colocar e a projectar a voz. Em Boal (2004) e Spolin (1979) encontram-se exercícios que poderão ajudar o estudante/futuro professor a desenvolver a sua capacidade vocal. Apresentam-se como exemplos os exercícios incluídos na “Quarta série: o ritmo da respiração” (Boal, 2004, pp. 147-152); os jogos teatrais de Spolin (1979) “Manter contactos vocais a longas distâncias” (pp. 175-177); “Projectação de voz” (pp. 144-147) e “Efeitos de sons vocais” (pp. 184-185).

Tal como o actor sabe que uma determinada inflexão será necessária para criar um significado específico em determinados pontos do discurso, também o professor deverá ter essa consciência. O actor prepara no texto a velocidade com que dirá determinada “deixa”, identicamente o professor deve, na sua planificação diária, determinar pontos que merecem ser enfatizados por uma velocidade de elocução apropriada. Tal como acontece com o volume, é na mudança de velocidade que se chama a atenção do ouvinte e se dá ênfase ao que se diz (Tauber & Mester, 1994).

Segundo Tauber & Mester (1994), os actores, apreciadores do potencial vocal, tentam manter a voz saudável e flexível, praticando exercícios vocais, aulas de voz, dietas equilibradas ou deixando de fumar. Também os docentes, sendo dependentes profissionalmente da voz, deveriam ter cuidados similares. Segundo os autores, os professores deveriam praticar respiração abdominal; manter os músculos da garganta relaxados; beber muita água e sumos de fruta; deixar de fumar ou inalar o fumo dos outros e sussurrar quando estão doentes da garganta.

O resultado do trabalho de uma disciplina de teatro pode ser mostrado a um público exterior, sob a forma de *sketches* ou peças de teatro. Todo o processo de

construção e preparação do produto, tendo em vista o público, desenvolverá nos estudantes todas as competências atrás referidas e ajudá-los-á a tornarem-se conscientes da importância e da presença do público. Enquanto jogam, ensaiam e representam para o público, têm oportunidade de desenvolver as competências psicossociais e comunicativas já enunciadas, e de se prepararem para a sua estreia como professores. Com o teatro, o estudante/futuro professor toma consciência das potencialidades do corpo e da voz e da linguagem verbal e não verbal no processo de expressão/comunicação.

Encontram-se em Spolin (1979) e Boal (2004) indicações claras para o desenvolvimento da comunicação e expressão através do teatro. Os exercícios e jogos foram sugeridos apenas a título exemplificativo, já que muitas outras referências podem ser usadas e muitos outros exercícios e jogos podem ser utilizados, desde que concorram para a consecução dos objectivos: desenvolvimento psicossocial e comunicativo. A abordagem a realizar nas aulas de teatro terá sempre que ter em conta as necessidades e os conhecimentos dos estudantes.

A disciplina de Teatro pode estabelecer a ponte entre a teoria ensinada na Universidade e a prática na sala de aula. O desenvolvimento psicossocial e comunicativo do professor pode melhorar a sua interacção com os alunos e, por conseguinte, conduzir a um ensino mais eficaz.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo foi demonstrado que o jovem adulto, estudante do ensino superior/futuro professor, se encontra num período de desenvolvimento psicossocial, e que um adequado desenvolvimento psicossocial e comunicativo contribui para o bom desempenho profissional do professor. Foi ainda analisada a forma como o teatro exerce uma função primordial nesse desenvolvimento. Importa, agora, conhecer as opiniões dos principais visados nesta matéria, os professores.

Este estudo pode ser definido como um estudo exploratório, dado que não procura relações causa-efeito, mas sim explorar e descrever as opiniões dos docentes relativamente à existência da disciplina de teatro na sua formação. Tem como objectivos e questões de investigação os seguintes:

<i>Objectivos</i>	<i>Questões de investigação</i>
1. Saber se os professores possuem formação na área do teatro.	<p>1.1. Os professores frequentaram, durante a sua formação académica, uma disciplina relacionada com a área de teatro? Qual era a sua designação?</p> <p>1.2. Os professores beneficiaram de algum módulo ou abordaram o tema de teatro noutra disciplina? Qual a designação da disciplina?</p> <p>1.3. Os professores beneficiaram, durante a sua formação académica, de cursos ou disciplinas extracurriculares de teatro? Qual a sua designação?</p> <p>1.4. Os professores pertenceram, durante a sua formação académica, a grupos de teatro? A que grupos pertenceram?</p>

	<p>1.5. Os professores frequentaram, após a sua formação académica, acções de formação relacionados com teatro? A que acções de formação se referem?</p> <p>1.6. Quais os cursos de Formação de Professores que têm no seu currículo a disciplina de teatro?</p> <p>1.7. Quais as áreas relacionadas com o teatro em que os professores obtiveram formação?</p>
<p>2. Compreender a influência do teatro na prática profissional dos professores.</p>	<p>2.1. Qual a opinião dos professores acerca do modo como o teatro influenciou a sua prática profissional?</p>
<p>3. Perceber o interesse dos professores pela área do teatro.</p>	<p>3.1. Os professores procuram aprofundar conhecimentos sobre teatro?</p> <p>3.2. Qual é o meio mais utilizado pelos professores para aprofundarem os conhecimentos sobre teatro?</p> <p>3.3. Os professores sentem dificuldades em encontrar os meios necessários ao aprofundamento dos conhecimentos sobre teatro?</p> <p>3.4. Quais as razões que os professores apresentam para não procurarem aprofundar os conhecimentos sobre teatro?</p> <p>3.5. Os professores estão interessados em frequentar, no futuro, acções de formação na área do teatro?</p> <p>3.6. Quais as áreas de formação que os professores estão mais interessados em frequentar?</p>

<p>4. Conhecer a opinião dos professores quanto à existência da disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores.</p>	<p>4.1. Os professores consideram que o teatro deve fazer parte dos currículos dos cursos de Formação de Professores?</p> <p>4.2. Quais as razões apontadas pelos docentes para a existência de teatro nos currículos dos cursos de Formação de Professores?</p>
--	--

Para atingir estes objectivos, foram aplicados questionários a uma amostra de oitenta e um docentes de todos os níveis de ensino, do distrito de Faro e foram analisadas as suas respostas.

Foi aplicado um inquérito por questionário por considerá-lo o instrumento adequado para operacionalizar um estudo em pequena escala, centrado na análise das opiniões de uma pequena amostra de professores. Foram aplicados métodos quantitativos de análise de dados, tendo revelado este instrumento mais potencialidades do que limitações. “O inquérito continua a ser fecundo na exploração dos fenómenos e, por seu intermédio, é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitadas. Por outro lado é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas” (Ferreira, 1984, p. 193).

2. MÉTODO

2.1. Amostra

Foi seleccionada uma amostra de conveniência através de um método de amostragem por selecção de agrupamentos naturais (escolas), portanto não probabilístico. Não era pertinente, para esta investigação, a selecção das escolas onde os docentes leccionavam, mas sim a obtenção de heterogeneidade quanto aos estabelecimentos onde aqueles obtiveram a sua formação inicial. Pretendia-se que a amostra procedesse de diferentes instituições de Formação de Professores (Magistério Primário, Escolas Superiores de Educação e de Universidades), de modo a verificar se tinham tido na sua formação a disciplina de teatro, ou outra que, mesmo tendo uma designação diferente, possuísse as mesmas características.

Deste modo, os questionários foram aplicados a professores que leccionavam em escolas dos 1º, 2º, 3º ciclos e Secundárias do distrito de Faro, e na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

No total, o número de participantes ascendeu a oitenta e um docentes, dos quais 4,9% com o grau académico de bacharelato, 79% com o grau académico de licenciatura, 13,6% de mestrado e 2,5% de doutoramento. Os participantes pertencem, na sua maioria, ao género sexual feminino (77,8%), cabendo apenas 22,2% ao género sexual masculino. Têm idades compreendidas entre os 23 e os 59 anos, o que confirma um dos critérios para a constituição da amostra, isto é, que seja heterogénea. A média de idades é de aproximadamente 40 anos.

2.2. Instrumentos

Foi necessário construir um questionário que desse garantia de fiabilidade na recolha de dados e estruturasse de uma forma inteligível uma abordagem aos interesses e opiniões referidos pelos docentes que constituíam a amostra.

Teve-se em conta a operacionalização do conceito subjacente à pesquisa, de modo a que fosse adequada e acessível aos participantes. Este é um dos aspectos que coloca dificuldades e, não sendo resolvido, pode limitar a eficácia do questionário enquanto instrumento de recolha de dados (Borg, 1983).

Considerou-se necessário construir de raiz um questionário, visto não se ter encontrado na literatura revista nenhum modelo adequado à recolha de dados que se pretendia efectuar. O questionário centra-se no interesse dos professores pela área do teatro e na sua opinião relativamente à existência da disciplina de teatro nos currículos dos cursos de Formação de Professores de todos os níveis de ensino.

2.2.1. Pré-questionário

O pré-questionário era constituído por dezoito questões, dezassete das quais de resposta fechada e uma de resposta aberta (anexo I). Foi aplicado a um grupo de dez docentes, pertencentes a diferentes níveis de ensino e de diferentes idades, a quem foi explicado que nele podiam assinalar todas as dúvidas que lhes surgissem ao longo do processo de resposta. Solicitou-se, ainda, a estes professores que dessem sugestões e fizessem críticas, o que se verificou, contribuindo para a forma final do questionário.

2.2.2. Questionário

O questionário (anexo II) era constituído por dezassete questões de resposta fechada e uma de resposta aberta, num total de dezoito questões. Foram alteradas as questões 11.1, 13, 15 e 17, onde foi acrescentada a opção *outra* por sugestão dos participantes que responderam ao pré-questionário.

A primeira página do questionário pretendia informar sobre a natureza do trabalho, garantindo aos participantes a confidencialidade e anonimato das informações.

As questões de 1 a 6 referiam-se à caracterização da amostra. Da questão 3, *grau académico*, faziam parte os graus académicos, bem como a designação dos cursos e as instituições onde foram obtidos esses graus. Para os participantes que assinalaram mais do que duas opções, foi sempre considerada a primeira opção – que corresponde à formação inicial – com o respectivo grau, designação do curso e instituição, e a última opção, ou seja, último grau obtido pelos participantes, com os elementos atrás referidos.

Na questão 6, *grupo que lecciona*, no caso dos professores do primeiro ciclo, a resposta surgiu apenas como *1º ciclo*, bem como no caso dos professores do ensino superior, cuja resposta foi *ensino superior*. Este facto acontece porque em ambos os casos não existem grupos disciplinares.

As questões 7, 8, 9, 10, 11, 11.1 e 12 referiam-se ao primeiro objectivo – saber se os professores possuem formação na área do teatro. Com as questões 7, 8, 9 e 10 pretendia descobrir-se se os participantes frequentaram, durante a formação académica, uma disciplina relacionada com a área de teatro e qual a sua designação; se tiveram, durante esse período, contacto com o teatro através de módulos/temas de outra disciplina, através de curso ou disciplina extracurricular ou por meio da participação em grupos de teatro.

A questão 11 reportava-se ao período após a formação académica e pretendia verificar se os docentes frequentaram acções de formação relacionadas com a área do teatro. Referia-se ao período dos últimos cinco anos, fase durante a qual os professores do ensino básico e secundário são obrigados a frequentar acções de formação para a obtenção de créditos, que lhes faculta a mudança de escalão. Procurava-se, deste modo, saber se os docentes, sendo obrigados a frequentar acções de formação, tinham optado por uma acção relacionada com o teatro. Tratava-se de uma questão dicotómica de *sim* ou *não* e, no caso de resposta afirmativa, era solicitada a sua designação.

A questão 11.1 era dirigida unicamente aos participantes que tinham respondido afirmativamente à questão 11. Desejava conhecer-se as razões que levaram os professores a frequentar as acções referidas. Tratava-se de uma questão de escolha múltipla em que o participante tinha que assinalar, com uma cruz, uma única resposta. Era permitido que a resposta fosse a opção *outra*, em que o participante, para além de assinalar com uma cruz, deveria apontar a sua razão.

Era solicitado aos participantes que tivessem respondido a pelo menos uma destas questões (7, 8, 9, 10 e 11) que avançassem para a questão 12. Esta questão, de resposta múltipla, permitia que o participante assinalasse quantas respostas desejasse. Com esta questão pretendia listar-se as áreas do teatro em que os docentes consideram ter formação.

A questão 12 não deveria ser respondida pelos participantes que tivessem respondido negativamente às questões 7, 8, 9, 10 e 11, uma vez que a resposta negativa a todas estas questões revelava ausência de informação ou formação na área do teatro.

A questão 13 apontava para o segundo objectivo – compreender a influência do teatro na prática profissional dos professores. Solicitava que os participantes indicassem o modo como a informação obtida na disciplina (questão 7), módulo (questão 8) curso

ou disciplina extracurricular (questão 9), grupo de teatro (questão 10), ou acção de formação (questão 11) influenciou as suas práticas profissionais.

A questão 13 limitava as opções de resposta a três. Foi ainda permitido que uma das três respostas fosse a opção *outra*, em que os participantes, para além de a assinalarem, deveriam explicitar a sua resposta.

As questões 14 a 17 apontavam para o terceiro objectivo – perceber o interesse dos professores pela área do teatro. A questão 14 deveria ser respondida por todos os participantes e pretendia descobrir se aqueles alguma vez procuraram aprofundar conhecimentos sobre teatro. Tratava-se de uma questão dicotómica (*sim* ou *não*) e se os participantes respondessem afirmativamente, era-lhes solicitado que indicassem o meio através do qual procuraram fazê-lo. Para esta segunda parte da questão, apresentou-se uma questão de resposta múltipla com a possibilidade de escolha de todas as opções: *cursos, acções* ou *livros*.

Esta *questão filtro*, caso fosse respondida negativamente, conduzia os participantes à questão 15, que procurava saber a razão pela qual estes nunca procuraram informações sobre teatro. Tratava-se de uma resposta de escolha múltipla, com a possibilidade de assinalar apenas uma opção, e podendo optar-se pela escolha da opção *outra*. Neste caso, os participantes deveriam indicar a sua razão.

Os docentes que respondessem afirmativamente à questão 14 deveriam avançar para a questão 14.1. Com esta questão procurava descobrir-se se os professores sentiram dificuldades em encontrar cursos, acções ou livros sobre teatro. Era ainda indicado que não respondessem à questão 15.

As questões 16 e 17 procuravam averiguar o interesse dos professores relativamente a formações futuras e obter indicações das áreas do seu interesse. A questão 16, questão dicotómica de *sim* ou *não*, procurava apurar se os participantes

estariam interessados em frequentar uma acção de formação na área do teatro. Se respondessem afirmativamente, era-lhes solicitado que respondessem à questão 17, de resposta múltipla, na qual deveriam indicar um máximo de quatro áreas de formação, do seu interesse. Era solicitado àqueles que respondessem negativamente que avançassem para a questão 18.

A questão 18, de resposta aberta, pretendia atingir o último objectivo – conhecer a opinião dos professores quanto à existência e contributo da disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores. Os participantes eram questionados sobre se consideravam que o teatro deveria ou não fazer parte dos currículos dos cursos de Formação de Professores e, em ambos os casos, era solicitado que explicassem a razão da sua resposta.

2.3. Procedimentos

Após conversa informal com os presidentes dos agrupamentos das escolas, junto dos quais se obteve autorização para solicitar aos docentes o preenchimento dos questionários, estes foram entregues pessoalmente aos docentes (90 questionários) e foram respondidos no mesmo momento, para que a taxa de retorno fosse de 100% e tornasse, ao mesmo tempo, o processo mais célere. Depois de eliminados alguns questionários incompletos ou incorrectamente preenchidos, a amostra ficou reduzida a oitenta e um. Os questionários foram aplicados a professores já em exercício, e não a estudantes do Ensino Superior (futuros professores), porque se pretendia conhecer as opiniões de quem já está em contacto com a prática lectiva, e que melhor percepção das necessidades e problemas da profissão docente.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

1. TRATAMENTO DE DADOS

Para o tratamento dos dados do questionário, foi utilizado o programa estatístico SPSS 11.0 para Windows, tendo-se começado por efectuar uma análise descritiva dos dados com base nas frequências e percentagens obtidas, e procedendo-se à aplicação do teste do qui-quadrado (χ^2) de Pearson e o cruzamento entre variáveis – *crosstabulation* para pesquisar eventuais diferenças existentes na amostra de professores e relações entre variáveis. Considerou-se que os resultados são estatisticamente significativos quando $p < 0,05$ ao nível de significância de 95%.

Optou-se por apresentar os resultados das estatísticas descritivas por meio de quadros e os resultados dos cruzamentos das variáveis através de tabelas de contingência. Aparecem interligados, na análise e discussão dos resultados, de modo a facilitar a leitura das respostas às questões de investigação.

Relativamente à última questão, impôs-se o recurso à análise de conteúdo, que Bardin (1977) entende como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

Para realizar a análise de conteúdo da última resposta, procedeu-se ao levantamento das unidades de resposta, para posteriormente as reagrupar em categorias. De acordo com Bardin (1977), procurou agrupar-se um conjunto de elementos com denominadores comuns, em grupos, sob um título genérico. A categorização não é mais do que uma operação de classificação dos elementos de um conjunto e de seguida um reagrupamento de acordo com o género previamente definido.

Iniciou-se a análise de dados com a leitura flutuante e total de todas as respostas à questão nº 18, procurando estabelecer-se contactos com os elementos a analisar no sentido de perspectivar a elaboração de categorias. Este procedimento permitiu que se fizesse o levantamento das diferentes ideias expressas nas respostas.

Num segundo momento procedeu-se à divisão das respostas em unidades de registo, entendendo como tal “uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de uma frase que, tal como a preposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta a si própria” (Estrela, 1984, p. 117).

Depois de identificadas as unidades de registo procedeu-se à categorização e contagem frequencial das unidades e à sua classificação e agregação de acordo com as categorias escolhidas, tendo estas sido definidas a partir das unidades de registo.

Após a análise das respostas individuais, fez-se uma classificação de tipo nominal (Vala, 1986), que corresponde a uma análise indutiva analítica, efectuada a partir do registo das unidades de registo, nas respectivas categorias.

Para assegurar a validade da escolha de categorias, teve-se em conta os critérios enunciados por Bardin (1977): exclusão mútua – uma mesma unidade de registo só pode caber numa dada categoria; exaustividade – as categorias devem cobrir todas as respostas da questão; homogeneidade – num mesmo conjunto de categorias só deve existir uma dimensão de análise; pertinência – o sistema de categorias deve responder aos objectivos da investigação e às características da mensagem; objectividade – as condições de entrada dos indicadores nas categorias devem ser clarificadas.

Terminada a definição das categorias de análise e sua categorização, procedeu-se à última fase do trabalho, isto é, quantificação das ocorrências em cada categoria.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os participantes pertencem, na sua maioria, ao género sexual feminino (77,8%). Têm idades compreendidas entre os 23 e os 59 anos, com uma média de idades de 40 anos. Estabeleceram-se quatro subcategorias sumariadas no quadro 1, que confirmam um dos critérios para a constituição da amostra, isto é, que seja heterogénea. Verifica-se que o subgrupo etário mais numeroso surge entre os 31 e os 40 anos (39,5%), seguido de perto pelo subgrupo de participantes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. Os professores com mais de 50 anos têm uma pequena expressão na amostra (9,8%).

Quadro 1 – Idade dos participantes por grupos etários

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	23 – 30 anos	11	13,6	13,6
	31– 40 anos	32	39,5	39,5
	41– 50 anos	30	37,0	37,0
	51– 59 anos	8	9,8	9,8
	Total	81	100,0	100,0

No total, o número de participantes ascendeu a oitenta e um professores, dos quais 4,9% com o grau académico de bacharelato, 79% com o grau académico de licenciatura, 13,6% de mestrado e 2,5% de doutoramento (quadro 2).

Quadro 2 – Grau académico dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Bacharelato	4	4,9	4,9
	Licenciatura	64	79	79
	Mestrado	11	13,6	13,6
	Doutoramento	2	2,5	2,5
	Total	81	100,0	100,0

A heterogeneidade da amostra é evidenciada no quadro 3. Os trinta e um cursos que constituem a amostra são cursos de Formação de Professores do 1º ciclo (24,7%); cursos de Formação de Professores de 2º ciclo (25,8%), em seis variantes e cursos direccionados para o ensino do 3º ciclo e secundário.

Quadro 3 – Designação dos cursos dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Professores de 1º Ciclo	20	24,7	24,7
	Produção Animal	1	1,2	1,2
	Artes do Fogo	1	1,2	1,2
	Ciências Religiosas	1	1,2	1,2
	Construção Civil	1	1,2	1,2
	Ensino de Português/Inglês – 2º Ciclo	6	7,4	7,4
	Ensino de Educação Visual – 2º Ciclo	1	1,2	1,2
	Ensino de Educação Física – 2º Ciclo	4	4,9	4,9
	Ensino de Matemática e Ciências da Natureza – 2º Ciclo	8	9,9	9,9
	Ensino de Educação Visual e Tecnológica – 2º Ciclo	1	1,2	1,2
	Ensino de Português/Francês – 2º Ciclo	1	1,2	1,2
	Filologia Românica	2	2,5	2,5
	Design de Comunicação	3	3,7	3,7
	Arquitectura	1	1,2	1,2
	Engenharia Agrícola	1	1,2	1,2
	Matemática	2	2,5	2,5
	História	5	6,2	6,2
	Línguas e Literaturas Modernas – Português/Francês	4	4,9	4,9
	Ensino de Biologia e Geologia	1	1,2	1,2
	Ensino de Geografia	1	1,2	1,2
	Ensino de Informática	1	1,2	1,2
	Ensino de Educação Tecnológica	1	1,2	1,2
	Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Ingleses e Alemães	4	4,9	4,9
	Ciências Históricas	1	1,2	1,2
	Línguas e Literaturas Modernas – Português/Inglês	3	3,7	3,7
	Química	1	1,2	1,2
	Engenharia Química	1	1,2	1,2
	Educação Física	1	1,2	1,2
	Música	1	1,2	1,2
	Bioquímica	1	1,2	1,2
	Expressão Dramática e Educação	1	1,2	1,2
Total	81	100,0	100,0	

As instituições de formação inicial dos participantes localizam-se geograficamente de norte a sul do país, mais precisamente do Porto a Faro. Pertencem ainda a esta amostra três instituições estrangeiras (Canadá, Áustria e Inglaterra). Inclui, como era intenção, docentes formados no antigo Magistério Primário, em Escolas Superiores de Educação e em Universidades (quadro 4).

Quadro 4 – Instituições de formação dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Universidade Portucalense – Infante D. Henrique	1	1,2	1,3
	Universidade do Algarve	6	7,4	7,5
	Universidade Nova de Lisboa	1	1,2	1,3
	Universidade Aberta	1	1,2	1,3
	Mc Gill University	1	1,2	1,3
	Universidade de Lisboa	12	14,8	15,0
	Universidade de Évora	2	2,5	2,5
	Universidade Católica	1	1,2	1,3
	Universidade Livre do Porto	1	1,2	1,3
	Universidade de Coimbra	6	7,4	7,5
	Universidade de Aveiro	3	3,7	3,8
	Instituto Superior Técnico	1	1,2	1,3
	Escola Superior de Educação de Beja	2	2,5	2,5
	Escola Superior de Educação de Faro	21	25,9	26,3
	Escola Superior de Educação de Viseu	2	2,5	2,5
	Escola Superior Agrária de Beja	1	1,2	1,3
	Magistério Primário de Faro	15	18,5	18,8
	Magistério Primário de Beja	1	1,2	1,3
	Escola Superior de Música de Viena	1	1,2	1,3
	Universidade de Birmingham	1	1,2	1,3
	Total	80	98,8	100,0
Em falta	1	1,2		
Total	81	100,0		

Relativamente à situação profissional dos professores, a maioria é profissionalizada (91,4%), constituindo os não profissionalizados apenas 8,6%. Os docentes que participaram neste estudo pertencem a dezoito diferentes grupos, excluindo o primeiro ciclo e o ensino superior que apenas indicam o nível de ensino. Se considerarmos que nos 2º, 3º ciclos e secundário existem 41 grupos de docência, esta amostra é bastante representativa (43,9%), (quadro 5).

Quadro 5 – Grupo de docência dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Educação Física	5	6,2	6,2
	Português e Francês	2	2,5	2,5
	Português e Inglês	4	4,9	4,9
	Matemática e Ciências da Natureza	10	12,3	12,3
	Educação Visual	5	6,2	6,2
	Educação Moral, Religiosa Católica	1	1,2	1,2
	Matemática	2	2,5	2,5
	Física e Química	2	2,5	2,5
	Português, Latim e Grego	1	1,2	1,2
	Francês e Português	3	3,7	3,7
	Inglês e Alemão	3	3,7	3,7
	História	6	7,4	7,4
	Geografia	1	1,2	1,2
	Biologia e Geologia	1	1,2	1,2
	Electrotécnica	1	1,2	1,2
	Construção Civil e Madeiras	1	1,2	1,2
	Educação Física	1	1,2	1,2
	Informática	1	1,2	1,2
Professores de 1º Ciclo	20	24,7	24,7	
Ensino Superior	11	13,6	13,6	
Total	81	100,0	100,0	

No que respeita ao tempo de serviço dos docentes, estabeleceram-se sete subcategorias da amostra (quadro 6). Verifica-se que o subgrupo mais numeroso tem entre 11 e 15 anos de serviço (22,8%), seguido de perto do subgrupo que tem entre 5 e 10 anos de serviço (20,3%). Entre os 21 e os 25 anos de serviço, encontram-se 17,7% dos docentes. Em menor número são aqueles com menos de cinco anos de serviço (8,9%).

Quadro 6 – Tempo de serviço dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	0 – 4 anos	7	8,6	8,9
	5 – 10 anos	16	19,8	20,3
	11 – 15 anos	18	22,2	22,8
	16 – 20 anos	11	13,6	13,9
	21 – 25 anos	14	17,3	17,7
	26 – 30 anos	10	12,3	12,7
	31 – 35 anos	3	3,7	3,8
	Total	79	97,5	100,0
	Em falta	2	2,5	
	Total	81	100,0	

A média do tempo de serviço da amostra é de aproximadamente 16 anos (quadro 7).

Quadro 7 – Média de tempo de serviço dos participantes

Total	Válidos	79
	Em falta	2
Média		15,90

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são apresentados de acordo com os objectivos e as questões de investigação referidos no capítulo II.

Objectivo 1 – Saber se os professores possuem formação na área do teatro.

Questão 1.1 – Os professores frequentaram, durante a sua formação académica, uma disciplina relacionada com a área de teatro? Qual era a sua designação?

A maioria dos participantes (51,9%) respondeu ter frequentado, durante a sua formação, uma disciplina relacionada com a área do teatro (quadro 8).

Quadro 8 – Frequência de disciplina relacionada com teatro durante a formação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Sim	42	51,9	51,9
	Não	39	48,1	48,1
	Total	81	100,0	100,0

No entanto, a designação dada a essa disciplina varia. Tal como podemos observar no quadro 9, a designação mais frequente é *Expressão Dramática* (59,5%), surgindo em segundo lugar *Movimento e Drama* (26,2%).

Quadro 9 – Designação dada à disciplina relacionada com teatro

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Expressão Dramática	25	30,9	59,5
	Introdução ao Teatro	1	1,2	2,4
	História do Teatro	1	1,2	2,4
	Movimento e Drama	11	13,6	26,2
	Literatura	3	3,7	7,1
	Todas	1	1,2	2,4
	Total	42	51,9	100,0
	Em falta	39	48,1	
	Total	81	100,0	

Dos quarenta e dois participantes que responderam ter frequentado, durante a formação académica, uma disciplina relacionada com a área do teatro, quinze pertenciam aos cursos de Formação de Professores do 1º ciclo, e vinte e um aos cursos de Formação de Professores do segundo ciclo (quadro 10).

Dos vinte professores do 1º ciclo que constituem a amostra, cinco não frequentaram qualquer disciplina relacionada com teatro. Ao tentar encontrar-se explicação para o facto, verifica-se que os cinco professores frequentaram o Magistério Primário de Faro, têm entre 24 e 32 anos de serviço e idades compreendidas entre os 47 e os 52 anos (anexo III). De acordo com Nóvoa (1986), foi só a partir de 1974 que uma disciplina relacionada com a área de teatro – *Movimento e Drama* – foi introduzida nos cursos de Formação de Professores. Por estes motivos, e apesar de não se ter informações acerca dos anos em que estes cinco professores frequentaram os seus cursos, pode afirmar-se que estes docentes se encontravam a frequentar ou já tinham concluído os seus cursos quando a disciplina foi introduzida.

Ainda de acordo com o quadro 10, verifica-se que apenas dois dos quatro professores dos cursos de Línguas e Literaturas Modernas – Português/Francês afirmaram ter frequentado uma disciplina relacionada com teatro durante a sua

formação. Do mesmo modo, apenas dois dos quatro docentes formados em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Ingleses e Alemães e um dos dois participantes do curso de Filologia Românica referiram ter frequentado uma disciplina na área de teatro.

Quadro 10 – Cursos em que os participantes beneficiaram de uma disciplina relacionada com teatro

Curso	Frequência de disciplina relacionada com teatro durante a formação		Total
	Sim	Não	
Professores de 1º Ciclo	15	5	20
Ensino de Português/Inglês 2º Ciclo	6	0	6
Ensino de Educação Visual 2º Ciclo	1	0	1
Ensino de Educação Física 2º Ciclo	4	0	4
Ensino de Matemática e Ciências da Natureza 2º Ciclo	8	0	8
Ensino de Educação Visual e Tecnológica 2º Ciclo	1	0	1
Ensino de Português/Francês 2º Ciclo	1	0	1
Línguas e Literaturas Modernas – Português/Francês	2	2	4
Filologia Românica	1	1	2
Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Ingleses e Alemães	2	2	4
Expressão Dramática e Educação	1	0	1
Total	42	10	52

Não é consensual a designação da disciplina por parte dos professores do 1º ciclo. Os professores que frequentaram o Magistério Primário apresentam a designação de *Movimento e Drama*, enquanto que os professores do 1º ciclo formados nas Escolas Superiores de Educação nomeiam a disciplina de *Expressão Dramática*. É também denominada de *Expressão Dramática* pelos professores do 2º ciclo, de todas as variantes (quadro 11).

Quadro 11 – Instituições de formação e designações dadas à disciplina relacionada com teatro

Instituições de formação	Designação dada à disciplina						Total
	Expressão Dramática	Introdução ao Teatro	História do Teatro	Movimento e Drama	Literatura	Todas	
Universidade de Lisboa					3		3
Universidade de Coimbra		1	1				2
Escola Superior de Educação de Beja	2						2
Escola Superior de Educação de Faro	21						21
Escola Superior de Educação de Viseu	2						2
Magistério Primário de Faro				10			10
Magistério Primário de Beja				1			1
Universidade de Birmingham						1	1
Total	25	1	1	11	3	1	42

Apenas metade da amostra dos professores dos cursos de Línguas e Literaturas Modernas – Português/Francês respondeu ter frequentado uma disciplina relacionada com teatro durante a sua formação, referindo-se a *Introdução ao Teatro* e *História do Teatro* (quadro 12). Igualmente, apenas metade da amostra dos docentes formados em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Ingleses e Alemães e um dos dois participantes do curso de Filologia Românica, que referiram ter frequentado uma disciplina na área de teatro, apontaram a disciplina de *Literatura* (quadro 12). O facto de se tratar de cursos de Línguas e Literaturas, e de apenas metade da amostra destes cursos responder afirmativamente, pode ser indicador de que os docentes que responderam afirmativamente não tiveram em conta os critérios enunciados na folha de rosto do questionário, em que eram especificadas as características da disciplina de

teatro. A área apontada por estes docentes poderá estar relacionada com o teatro enquanto género literário, afastando-se do objecto de estudo deste trabalho.

Quadro 12 – Designação dada à disciplina relacionada com teatro por curso

Curso	Designação dada à disciplina						Total
	Expressão Dramática	Introdução ao Teatro	História do Teatro	Movimento e Drama	Literatura	Todas	
Professores de 1º Ciclo	4			11			15
Ensino de Português/Inglês 2º Ciclo	6						6
Ensino de Educação Visual 2º Ciclo	1						1
Ensino de Educação Física 2º Ciclo	4						4
Ensino de Matemática e Ciências da Natureza 2º Ciclo	8						8
Ensino de Educação Visual e Tecnológica 2º Ciclo	1						1
Ensino de Português/Francês 2º Ciclo	1						1
Filologia Românica					1		1
Línguas e Literaturas Modernas – Português/Francês		1	1				2
Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Ingleses e Alemães					2		2
Expressão Dramática e Educação						1	1
Total	25	1	1	11	3	1	42

Questão 1.2 – Os professores beneficiaram de algum módulo ou abordaram o tema de teatro noutra disciplina? Qual a designação da disciplina?

Dos oitenta e um participantes neste estudo, apenas 16% beneficiaram de módulo ou tema de teatro noutra disciplina (quadro 13).

Quadro 13 – Participantes que frequentaram módulos/temas de teatro em outras disciplinas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Sim	13	16,0	16,0
	Não	68	84,0	84,0
	Total	81	100,0	100,0

Os participantes que beneficiaram dos módulos ou temas de teatro pertenciam aos cursos de Formação de Professores dos 1º e 2º ciclos, Línguas e Literaturas Modernas, Design de Comunicação, Educação Física e Expressão Dramática e Educação (quadro 14). As disciplinas que incluíram módulos ou temas de teatro abrangem Educação Musical, Educação Física, Dança, Cultura, Literatura, Semiótica e Línguas.

Quadro 14 – Cursos dos participantes e disciplinas em que foram abordados módulos/ temas de teatro

Curso	Disciplinas em que beneficiaram de módulo ou tema de teatro	Frequência	Total
Professores de 1º Ciclo	Ed. Musical	1	2
	Não respondeu	1	
Ensino de Português /Inglês 2º Ciclo	Seminário de monografia	1	1
Ensino de Educação Física 2º Ciclo	Metodologia da Dança	2	2
Ensino de Matemática e Ciências da Natureza. 2º Ciclo	Educação Física	1	2
	Não respondeu	1	
Design de Comunicação	Semiótica	1	1
Línguas e Literaturas Modernas – Português/Francês	Cultura	1	1
Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Ingleses e Alemães	Mito, Literatura, e Cultura de Massas	1	1
Línguas e Literaturas Modernas – Português/Inglês	Inglês	1	1
Educação Física	Francês	1	1
Expressão Dramática e Educação	Todas	1	1
Total		13	13

Questão 1.3 – Os professores beneficiaram, durante a sua formação académica, de cursos ou disciplinas extracurriculares de teatro? Qual a sua designação?

A maioria dos participantes (85,2%) não frequentou qualquer curso ou disciplina extracurricular de teatro (quadro 15).

Quadro 15 – Frequência de curso ou disciplina extracurricular de teatro

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Sim	12	14,8	14,8
	Não	69	85,2	85,2
	Total	81	100,0	100,0

No entanto, as designações dos cursos/disciplinas frequentadas são distintas, sendo a *voz* (25%) e a *expressão dramática* (16,7%) as mais citadas.

Quadro 16 – Designação do curso/disciplina extracurricular de teatro

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Expressão Dramática	2	2,5	16,7
	Círculo de Estudos em Expressões Artísticas	1	1,2	8,3
	Voz	3	3,7	25,0
	Expressão Dramática no 1º Ciclo	1	1,2	8,3
	Curso de Iniciação ao Teatro de Fantoques	1	1,2	8,3
	Ateliers	1	1,2	8,3
	Compassos e com passos sonoros	1	1,2	8,3
	Oficina de Expressão Dramática	1	1,2	8,3
	A Formação de Actores	1	1,2	8,3
	Total	12	14,8	100,0
	Em falta	69	85,2	
	Total	81	100,0	

Questão 1.4 – Os professores pertenceram, durante a sua formação académica, a grupos de teatro? A que grupos pertenceram?

Apenas 13,6% dos participantes integraram grupos de teatro (quadro 17).

Quadro 17 – Integração em grupos de teatro

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Sim	11	13,6	13,6
	Não	70	86,4	86,4
	Total	81	100,0	100,0

Os participantes integraram grupos de teatro de escolas secundárias, teatro universitário, profissional e de outras associações (quadro 18).

Quadro 18 – Designação dos grupos de teatro

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Grupo de Teatro VITAE	1	1,2	10
	TEUC – Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra	1	1,2	10
	Grupo Universitário	1	1,2	10
	Sin-cera – Grupo de Teatro da Universidade do Algarve	1	1,2	10
	Grupo de Teatro da Câmara Municipal de Almodôvar	1	1,2	10
	Grupo de Teatro da Escola Secundária	2	2,5	20
	Gaf – Grupo Amador Fusctense	1	1,2	10
	Teatro Análise de Loulé da Casa da Cultura de Loulé	1	1,2	10,0
	Companhia de Teatro da Malaposta e ACTA – A Companhia de Teatro do Algarve	1	1,2	10,0
	Total	10	12,3	100,0
	Em falta	71	87,7	
	Total	81	100,0	

Questão 1.5 – Os professores frequentaram, após a sua formação académica, acções de formação relacionados com teatro? A que acções de formação se referem?

Apenas 16% dos participantes afirmam frequentar ou ter frequentado, nos últimos cinco anos, acções de formação da área do teatro (quadro 19).

Quadro 19 – Acções de formação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Sim	13	16,0	16,3
	Não	67	82,7	83,8
	Total	80	98,8	100,0
	Em falta	1	1,2	
	Total	81	100,0	

As acções de formação a que os participantes se referem compreendem a educação pela arte, competências sociais, comunicação, jogo dramático, expressões artísticas e marionetas.

Quadro 20 – Designação das acções de formação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Programa de Promoção de Competências Sociais	1	1,2	8,3
	O Comunicador	1	1,2	8,3
	A Criança e o Jogo Dramático	1	1,2	8,3
	Expressões Artísticas	1	1,2	8,3
	Educar pela Arte	1	1,2	8,3
	Educar pela Arte – aprofundamento	1	1,2	8,3
	PREA – Projecto Regional de Educação pela Arte	2	2,5	16,7
	Marionetas	1	1,2	8,3
	Não respondeu/não se recorda	3	3,7	25,0
	Total	12	14,8	100,0
	Em falta	69	85,2	
Total	81	100,0		

Foram encontradas relações estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre as variáveis: *integração em grupo de teatro* (questão 10) e *frequência de ações de formação* (questão 11); entre *frequência de curso/disciplina extracurricular* (questão 9) e *frequência de disciplina relacionada com teatro* (questão 7); entre *integração em grupo de teatro* (questão 10) e *frequência de curso/disciplina extracurricular* (questão 9).

Como se pode observar no quadro 21 a leitura da percentagem por coluna da variável *integração em grupos de teatro* mostra que dos onze participantes que integraram grupos de teatro, apenas 45,5% frequentaram ações de formação na área. No entanto, apenas 11,6% dos participantes que não integraram grupos de teatro frequentaram as referidas ações.

Quadro 21 – Tabela de contingência das variáveis *integração em grupos de teatro* e *frequência de ações de formação*

			Integração em grupos de teatro		Total
			Sim	Não	
Frequência de ações de formação	Assinalou	Frequência observada	5	8	13
		Frequência esperada	1,8	11,2	13,0
		% por coluna da variável <i>integração em grupos de teatro</i>	45,5%	11,6%	16,3%
		Resíduo Padronizado Ajustado	2,8	-2,8	
	Não Assinalou	Frequência observada	6	61	67
		Frequência esperada	9,2	57,8	67,0
		% por coluna da variável <i>integração em grupos de teatro</i>	54,5%	88,4%	83,8%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-2,8	2,8	
Total	Frequência observada	11	69	80	
	Frequência esperada	11,0	69,0	80,0	
	% por coluna da variável <i>integração em grupos de teatro</i>	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: $\chi^2 = 7,99$; $p < 0,05$.

A interpretação desta tabela sugere que o conhecimento e o contacto com a área do teatro estão relacionados com a procura de formação na área. É mais provável que os indivíduos que integraram grupos de teatro frequentem acções de formação na área do teatro do que aqueles que não integraram.

Através da análise do quadro 22, observa-se que 83,3% dos participantes que frequentaram um curso ou disciplina extracurricular de teatro também frequentaram uma disciplina relacionada com teatro. Por outro lado, 53,6% dos sessenta e nove participantes que não frequentaram disciplina extracurricular não frequentaram qualquer disciplina de teatro.

Quadro 22 – Tabela de contingência das variáveis frequência de curso/disciplina extracurricular de teatro e frequência da disciplina relacionada com teatro

			Frequência de curso/disciplina extracurricular de teatro		Total
			Sim	Não	
Frequência de disciplina relacionada com teatro	Assinalou	Frequência observada	10	32	42
		Frequência esperada	6,2	35,8	42,0
		% por coluna da variável frequência de curso/disciplina extracurricular de teatro	83,3%	46,4%	51,9%
		Resíduo Padronizado Ajustado	2,4	-2,4	
	Não Assinalou	Frequência observada	2	37	39
		Frequência esperada	5,8	33,2	39,0
		% por coluna da variável frequência de curso/disciplina extracurricular de teatro	16,7%	53,6%	48,1%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-2,4	2,4	
Total	Frequência observada	12	69	81	
	Frequência esperada	12,0	69,0	81,0	
	% por coluna da variável frequência de curso/disciplina extracurricular de teatro	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: $\chi^2 = 5,59$; $p < 0,05$.

A interpretação desta tabela sugere que o contacto e o conhecimento da área do teatro estão relacionados com a procura e frequência de outras disciplinas da mesma área.

O quadro 23 mostra que, dos onze participantes que integraram grupos de teatro, 54,5% frequentaram um curso ou disciplina extracurricular de teatro. Por outro lado, dos setenta participantes que não integraram grupos de teatro, apenas 8,6% frequentaram curso ou disciplina extracurricular de teatro.

A interpretação desta tabela sugere que ter integrado um grupo de teatro está relacionado com a procura de mais conhecimentos da mesma área.

Quadro 23 – Tabela de contingência das variáveis *integração em grupos de teatro e frequência de curso/disciplina extracurricular de teatro*

			Integração em grupos de teatro		Total
			Sim	Não	
Frequência de curso/disciplina extracurricular de teatro	Assinalou	Frequência observada	6	6	12
		Frequência esperada	1,6	10,4	12,0
		% por coluna da variável <i>integração em grupos de teatro</i>	54,5%	8,6%	14,8%
		Resíduo Padronizado Ajustado	4,0	-4,0	
	Não Assinalou	Frequência observada	5	64	69
		Frequência esperada	9,4	59,6	69,0
		% por coluna da variável <i>integração em grupos de teatro</i>	45,5%	91,4%	85,2%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-4,0	4,0	
Total	Frequência observada	11	70	81	
	Frequência esperada	11,0	70,0	81,0	
	% por coluna da variável <i>integração em grupos de teatro</i>	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: $\chi^2 = 15,92$; $p < 0,05$.

Apesar de uma reduzida percentagem de participantes ter frequentado módulos ou temas de teatro (16%), cursos ou disciplinas extracurriculares (14,8%), grupos de teatro (13,6%), acções de formação (16,3%), a maioria dos participantes no estudo (51,9%) considera ter frequentado uma disciplina relacionada com o teatro, durante a sua formação académica.

Tendo em conta que cinquenta e três participantes responderam à questão 12 do questionário – *áreas em que os participantes obtiveram formação* (quadro 24) – que deveria se respondida apenas por quem tivesse respondido afirmativamente a pelo menos uma das questões 7, 8, 9, 10 e 11, verifica-se que 65,4% dos docentes que participaram neste estudo consideram ter alguma formação ou informação na área do teatro.

Questão 1.6 – Quais os cursos de Formação de Professores que têm no seu currículo a disciplina de teatro?

Pela análise das respostas à questão 7 do questionário (quadro 12), observa-se que dos trinta e um cursos que constituem a amostra, apenas dois têm no seu currículo uma disciplina da área do teatro (de acordo com as características enunciadas na primeira página do questionário). Trata-se dos cursos de Formação de Professores dos 1º e 2º ciclos. Como já foi referido anteriormente, o estudo do teatro enquanto género literário não importa para o âmbito deste trabalho.

Questão 1.7 – Quais as áreas relacionadas com o teatro em que os professores obtiveram formação?

Os professores consideram ter formação em *dinâmica de grupos e corpo (expressividade e postura corporal)* (45,3%), *comunicação* (41,5%) e *respiração e voz* (35,8%). A área menos apontada pelos participantes é *atenção/concentração* (22,6%), (quadro 24).

Quadro 24 – Áreas em que os participantes obtiveram formação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Dinâmicas de grupo	24	29,6	45,3
	Corpo (expressividade e postura corporal)	24	29,6	45,3
	Comunicação	22	27,2	41,5
	Respiração e voz	19	23,5	35,8
	Relaxamento	18	22,2	34
	Improvisação	16	19,8	30,2
	Confiança em si e no outro	13	16	24,5
	Jogos teatrais	13	16	24,5
	Atenção/concentração	12	14,8	22,6
	Total	53	65,4	
	Em falta	28	34,6	
	Total	81	100	

Tentou verificar-se se existiam relações estatisticamente significativas entre as variáveis que indicam a formação dos professores na área do teatro (questões 7, 8, 9, 10 e 11) e as áreas em que os professores referem ter formação (questão 12).

Foram encontradas relações estatisticamente significativas ($p < 0,05$) no cruzamento das variáveis: *integração em grupos de teatro* (questão 10) e *improvisação*

(questão 12); entre *integração em grupos de teatro* (questão 10) e *respiração e voz* (questão 12); entre *frequência de ações de formação* (questão 11) e *dinâmicas de grupo* (questão 12); entre *frequência de ações de formação* (questão 11) e *improvisação* (questão 12); entre *frequência de ações de formação* (questão 11) e *jogos teatrais* (questão 12).

Pelo cruzamento das variáveis *integração em grupos de teatro* e *improvisação* (quadro 25), verifica-se que, dos onze participantes que integraram grupos de teatro, 63,6% referiram também possuir formação na área da *improvisação*. Por outro lado, 78,6% dos participantes que não integraram grupos de teatro não assinalaram a opção *improvisação*.

Quadro 25 – Tabela de contingência das variáveis *integração em grupos de teatro* e *improvisação*

			Integração em grupos de teatro		Total
			Sim	Não	
Improvisação	Assinalou	Frequência observada	7	9	16
		Frequência esperada	3,3	12,7	16,0
		% por coluna da variável <i>integração em grupos de teatro</i>	63,6%	21,4%	30,2%
		Resíduo Padronizado Ajustado	2,7	-2,7	
	Não Assinalou	Frequência observada	4	33	37
		Frequência esperada	7,7	29,3	37,0
		% por coluna da variável <i>integração em grupos de teatro</i>	36,4%	78,6%	69,8%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-2,7	2,7	
Total	Frequência observada	11	42	53	
	Frequência esperada	11,0	42,0	53,0	
	% por coluna da variável <i>integração em grupos de teatro</i>	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: $\chi^2 = 7,36$; $p < 0,05$.

A interpretação desta tabela de frequência (quadro 25) sugere a possibilidade de que a formação dos participantes, em *improvisação*, possa proceder dos *grupos de teatro*.

Do mesmo modo, o quadro 26 mostra que, dos onze participantes que *integraram um grupo de teatro*, 72,7% também indicaram possuir formação na área da *respiração e voz*, enquanto que 73,8% dos participantes que não integraram grupos de teatro não assinalaram a opção *respiração e voz*.

Quadro 26 – Tabela de contingência das variáveis *integração em grupos de teatro* e *respiração e voz*

			Integração em grupos de teatro		Total
			Sim	Não	
Respiração e voz	Assinalou	Frequência observada	8	11	19
		Frequência esperada	3,9	15,1	19,0
		% por coluna das variáveis <i>integração em grupos de teatro</i>	72,7%	26,2%	35,8%
		Resíduo Padronizado Ajustado	2,9	-2,9	
	Não Assinalou	Frequência observada	3	31	34
		Frequência esperada	7,1	26,9	34,0
		% por coluna das variáveis <i>integração em grupos de teatro</i>	27,3%	73,8%	64,2%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-2,9	2,9	
Total	Frequência observada	11	42	53	
	Frequência esperada	11,0	42,0	53,0	
	% por coluna das variáveis <i>integração em grupos de teatro</i>	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: $\chi^2 = 8,20$; $p < 0,05$.

A interpretação desta tabela de frequência (quadro 26) sugere que há uma relação entre a *integração em grupos de teatro* e a área de formação de *respiração e voz*.

voz. Surge, deste modo, a possibilidade de os *grupos de teatro* terem fornecido aos seus participantes formação em *respiração e voz*.

A leitura da percentagem por coluna da tabela de contingência (quadro 27) mostra que 76,9% dos treze participantes que responderam ter frequentado *acções de formação* na área do teatro também responderam ter formação na área de *dinâmicas de grupo*. Por outro lado, dos trinta e nove participantes que não frequentaram acções de formação, apenas 35,9% assinalaram *dinâmicas de grupo*.

A interpretação desta tabela de contingência sugere que as *acções de formação* possam ter oferecido aos participantes no estudo, formação em *dinâmicas de grupo*.

Quadro 27 – Tabela de contingência das variáveis *frequência de acções de formação e dinâmicas de grupo*

			Frequência de acções de formação		Total
			Sim	Não	
Dinâmicas de grupo	Assinalou	Frequência observada	10	14	24
		Frequência esperada	6,0	18,0	24,0
		% por coluna da variável <i>frequência de acções de formação</i>	76,9%	35,9%	46,2%
		Resíduo Padronizado Ajustado	2,6	-2,6	
	Não Assinalou	Frequência observada	3	25	28
		Frequência esperada	7,0	21,0	28,0
		% por coluna da variável <i>frequência de acções de formação</i>	23,1%	64,1%	53,8%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-2,6	2,6	
Total	Frequência observada	13	39	52	
	Frequência esperada	13,0	39,0	52	
	% por coluna da variável <i>frequência de acções de formação</i>	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: $\chi^2 = 6,60$; $p < 0,05$.

A leitura da percentagem por coluna da variável *frequência de acções de formação* mostra que, dos treze participantes que frequentaram acções de formação, a maioria (61,5%) assinalou ter formação em *improvisação* (quadro 28). Por outro lado, apenas 20,5% dos participantes que não frequentaram acções de formação responderam ter formação em *dinâmicas de grupo*.

A interpretação desta tabela sugere que as acções de formação possam ter oferecido aos participantes formação na área de *improvisação*.

Quadro 28 – Tabela de contingência das variáveis *frequência de acções de formação e improvisação*

		Frequência de acções de formação		Total	
		Sim	Não		
Improvisação	Assinalou	Frequência observada	8	8	16
		Frequência esperada	4,0	12,0	16,0
		% por coluna da variável <i>frequência de acções de formação</i>	61,5%	20,5%	30,8%
		Resíduo Padronizado Ajustado	2,8	-2,8	
	Não Assinalou	Frequência observada	5	31	36
		Frequência esperada	9,0	27,0	36,0
		% por coluna da variável <i>frequência de acções de formação</i>	38,5%	79,5%	69,2%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-2,8	2,8	
Total		Frequência observada	13	39	52
		Frequência esperada	13,0	39,0	52,0
		% por coluna da variável <i>frequência de acções de formação</i>	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: $\chi^2 = 7,70$; $p < 0,05$.

Como se pode observar no quadro 29, dos treze participantes que assinalaram *frequência de acções de formação*, 53,8% escolheram também como área em que obtiveram formação a opção *jogos teatrais*. Por outro lado, apenas 15,4% dos trinta e nove participantes que não frequentaram acções de formação assinalaram a opção *jogos teatrais*. A interpretação da tabela sugere que as *acções de formação* possam ter oferecido formação na área dos *jogos teatrais*.

Quadro 29 – Tabela de contingência das variáveis *frequência de acções de formação* e *jogos teatrais*

			Frequência de acções de formação		Total
			Sim	Não	
Jogos Teatrais	Assinalou	Frequência observada	7	6	13
		Frequência esperada	3,3	9,8	13,0
		% por coluna da variável <i>frequência de acções de formação</i>	53,8%	15,4%	25,0%
		Resíduo Padronizado Ajustado	2,8	-2,8	
	Não Assinalou	Frequência observada	6	33	39
		Frequência esperada	9,8	29,3	39,0
		% por coluna da variável <i>frequência de acções de formação</i>	46,2%	84,6%	75,0%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-2,8	2,8	
Total	Frequência observada	13	39	52	
	Frequência esperada	13,0	39,0	52,0	
	% por coluna da variável <i>frequência de acções de formação</i>	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: $\chi^2 = 7,69$; $p < 0,05$.

Objectivo 2 – Compreender a influência do teatro na prática profissional dos professores.

Questão 2.1 – Qual a opinião dos professores acerca do modo como o teatro influenciou a sua prática profissional?

Relativamente ao modo como os professores percebem a influência da formação em teatro na sua prática profissional (quadro 30), 37,7% dos participantes responderam que o teatro os ajudou a improvisar com mais facilidade para resolver situações inesperadas; 30,2% referem ter mais consciência da posição do corpo no espaço e a mesma percentagem de docentes usa técnicas de teatro para explicar melhor os conteúdos da disciplina que lecciona. Conseguir projectar a voz sem gritar é também apontada por 30,2% dos participantes enquanto que 26,4% informam das melhorias ao nível da postura corporal.

Quadro 30 – Influência da informação obtida na disciplina/módulo/acção de formação/grupo de teatro na prática profissional

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	
Válidos	Maior facilidade de improvisação para resolver situações inesperadas		20	24,7	37,7
	Ter mais consciência da posição do corpo no espaço		16	19,8	30,2
	Usar técnicas de teatro para melhor explicar os conteúdos de outras disciplinas		16	19,8	30,2
	Conseguir projectar a voz sem gritar		16	19,8	30,2
	Melhor postura corporal		14	17,3	26,4
	Conseguir projectar a voz sem ficar rouco (a)		8	9,9	15,1
	Outra	Trabalho interactivo	1	1,2	1,9
		Formação Cívica	1	1,2	1,9
	Total		53	65,4	
	Em Falta		28	34,6	
Total		81	100		

Procuraram-se relações estatisticamente significativas entre as variáveis *áreas de formação* (questão 12) e as *influências na prática profissional* (questão 13).

Foram encontradas relações estatisticamente significativas ($p < 0,05$) no cruzamento das variáveis: *conseguir projectar a voz sem ficar rouco(a)* e *respiração e*

voz); entre *conseguir projectar a voz sem gritar e respiração e voz*; entre *ter mais consciência da posição do corpo no espaço e corpo (expressividade e postura corporal)*; entre *melhor postura corporal e corpo (expressividade e postura corporal)*; entre *maior facilidade de improvisação para resolver situações inesperadas e improvisação*.

Verifica-se, pela análise da tabela de contingência (quadro 31), que 75% dos oito participantes que referiram *conseguir projectar a voz sem ficar rouco(a)* também indicaram ter formação em *respiração e voz*.

A interpretação desta tabela sugere que a formação em *respiração e voz* está relacionada com uma boa projecção de voz, permitindo que isso aconteça sem acarretar danos para as cordas vocais.

Quadro 31 – Tabela de contingência das variáveis *conseguir projectar a voz sem ficar rouco(a)* e *respiração e voz*

			Conseguir projectar a voz sem ficar rouco(a)		Total
			Sim	Não	
Respiração e voz	Assinalou	Frequência observada	6	13	19
		Frequência esperada	2,9	16,1	19,0
		% por coluna da variável <i>conseguir projectar a voz sem ficar rouco(a)</i>	75,0%	28,9%	35,8%
		Resíduo Padronizado Ajustado	2,5	-2,5	
	Não Assinalou	Frequência observada	2	32	34
		Frequência esperada	5,1	28,9	34,0
		% por coluna da variável <i>conseguir projectar a voz sem ficar rouco(a)</i>	25,0%	71,1%	64,2%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-2,5	2,5	
Total	Frequência observada	8	45	53	
	Frequência esperada	8,0	45,0	53,0	
	% por coluna da variável <i>conseguir projectar a voz sem ficar rouco(a)</i>	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: $\chi^2 = 6,28$; $p < 0,05$.

A análise da tabela de contingência (quadro 32) mostra que, dos dezasseis participantes que assinalaram a influência *conseguir projectar a voz sem gritar*, 68,8% indicaram também possuir formação em *respiração e voz*.

A interpretação desta tabela sugere que a formação em *respiração e voz* pode estar relacionada com uma boa projecção de voz por parte dos professores sem que haja necessidade de gritar.

Quadro 32 – Tabela de contingência das variáveis *conseguir projectar a voz sem gritar* e *respiração e voz*

			Conseguir projectar a voz sem gritar		Total
			Sim	Não	
Respiração e voz	Assinalou	Frequência observada	11	8	19
		Frequência esperada	5,7	13,3	19,0
		% por coluna da variável <i>conseguir projectar a voz sem gritar</i>	68,8%	21,6%	35,8%
		Resíduo Padronizado Ajustado	3,3	-3,3	
	Não Assinalou	Frequência observada	5	29	34
		Frequência esperada	10,3	23,7	34,0
		% por coluna da variável <i>conseguir projectar a voz sem gritar</i>	31,3%	78,4%	64,2%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-3,3	3,3	
Total	Frequência observada	16	37	53	
	Frequência esperada	16,0	37,0	53,0	
	% por coluna da variável <i>conseguir projectar a voz sem gritar</i>	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: $\chi^2 = 10,78$; $p < 0,05$.

Dos dezasseis participantes que apontaram a opção *ter mais consciência da posição do corpo no espaço*, 81,3% indicaram possuir formação em *corpo (expressividade e postura corporal)*.

A interpretação da tabela (quadro 33) sugere que *ter mais consciência da posição do corpo no espaço* pode estar relacionado com o facto de ter formação em *corpo (expressividade e postura corporal)*.

Quadro 33 – Tabela de contingência das variáveis *ter mais consciência da posição do corpo no espaço* e *corpo (expressividade e postura corporal)*

			Ter mais consciência da posição do corpo no espaço		Total
			Sim	Não	
Corpo (expressividade e postura corporal)	Assinalou	Frequência observada	13	11	24
		Frequência esperada	7,2	16,8	24,0
		% por coluna da variável <i>ter mais consciência da posição do corpo no espaço</i>	81,3%	29,7%	45,3%
		Resíduo Padronizado Ajustado	3,5	-3,5	
	Não Assinalou	Frequência observada	3	26	29
		Frequência esperada	8,8	20,2	29,0
		% por coluna da variável <i>ter mais consciência da posição do corpo no espaço</i>	18,8%	70,3%	54,7%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-3,5	3,5	
Total		Frequência observada	16	37	53
		Frequência esperada	16,0	37,0	53,0
		% por coluna da variável <i>ter mais consciência da posição do corpo no espaço</i>	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: $\chi^2 = 11,96$; $p < 0,05$.

A análise das células da tabela de contingência (quadro 34) indica que, dos catorze participantes que indicaram a influência *melhor postura corporal*, 71,4% indicaram ter formação na área de *corpo (expressividade e postura corporal)*.

A interpretação da tabela sugere que a melhoria na postura corporal possa ter sido fomentada pela formação na área do *corpo (expressividade e postura corporal)*.

Quadro 34 – Tabela de contingência das variáveis *melhor postura corporal* e *corpo (expressividade e postura corporal)*

			Melhor postura corporal		Total
			Sim	Não	
Corpo (expressividade e postura corporal)	Assinalou	Frequência observada	10	14	24
		Frequência esperada	6,3	17,7	24,0
		% por coluna da variável <i>melhor postura corporal</i>	71,4%	35,9%	45,3 %
		Resíduo Padronizado Ajustado	2,3	-2,3	
	Não Assinalou	Frequência observada	4	25	29
		Frequência esperada	7,7	21,3	29,0
		% por coluna da variável <i>melhor postura corporal</i>	28,6%	64,1%	54,7 %
		Resíduo Padronizado Ajustado	-2,3	2,3	
Total	Frequência observada	14	39	53	
	Frequência esperada	14,0	39,0	53,0	
	% por coluna da variável <i>melhor postura corporal</i>	100,0%	100,0%	100,0 %	

Nota: $\chi^2 = 5,24$; $p < 0,05$.

A maioria dos participantes que indicou ter *maior facilidade de improvisação para resolver situações inesperadas* (55%) assinalou também ter formação na área da *improvisação*.

A interpretação da tabela sugere que ter mais facilidade em improvisar para resolver situações inesperadas pode estar relacionado com o facto de ter formação em *improvisação*.

Quadro 35 – Tabela de contingência das variáveis *maior facilidade de improvisação para resolver situações inesperadas e improvisação*

			Maior facilidade de improvisação para resolver situações inesperadas		Total
			Sim	Não	
Improvisação	Assinalou	Frequência observada	11	5	16
		Frequência esperada	6,0	10,0	16,0
		% por coluna da variável <i>maior facilidade de improvisação para resolver situações inesperadas</i>	55,0%	15,2%	30,2%
		Resíduo Padronizado Ajustado	3,1	-3,1	
	Não Assinalou	Frequência observada	9	28	37
		Frequência esperada	14,0	23,0	37,0
		% por coluna da variável <i>maior facilidade de improvisação para resolver situações inesperadas</i>	45,0%	84,8%	69,8%
		Resíduo Padronizado Ajustado	-3,1	3,1	
Total	Frequência observada	20	33	53	
	Frequência esperada	20,0	33,0	53,0	
	% por coluna da variável <i>maior facilidade de improvisação para resolver situações inesperadas</i>	100,0%	100,0%	100,0 %	

Nota: $\chi^2 = 9,38; p < 0,05$.

Objectivo 3 – Perceber o interesse dos professores pela área do teatro

Questão 3.1 – Os professores procuram aprofundar conhecimentos sobre teatro?

A maioria dos participantes (60%) informou nunca ter procurado aprofundar o conhecimento sobre teatro (quadro 36).

Quadro 36 – Procura de informações sobre teatro pelos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Sim	32	39,5	40,0
	Não	48	59,3	60,0
	Total	80	98,8	100,0
	Em falta	1	1,2	
	Total	81	100,0	

Questão 3.2 – Qual é o meio mais utilizado pelos professores para aprofundarem os conhecimentos sobre teatro?

Os docentes que afirmaram procurar aprofundar os conhecimentos sobre teatro, afirmam fazê-lo através de livros (72%), de acções de formação (51,5%) e de cursos (18,2%).

Questão 3.3 – Os professores sentem dificuldades em encontrar os meios necessários ao aprofundamento dos conhecimentos sobre teatro?

A maioria dos professores (56%) sente dificuldades em encontrar os meios necessários ao aprofundamento dos conhecimentos sobre teatro (quadro 37).

Quadro 37 – Dificuldades em encontrar cursos/acções de formação/livros de teatro

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Sim	18	22,2	56,3
	Não	14	17,3	43,8
	Total	32	39,5	100,0
	Em falta	49	60,5	
	Total	81	100,0	

Questão 3.4 – Quais as razões que os professores apresentam para não procurarem aprofundar os conhecimentos sobre teatro?

Os professores apresentam como principal razão para não aprofundarem os conhecimentos sobre teatro, a *falta de tempo* (66%), como se observa no quadro 38.

Quadro 38 – Razões apresentadas pelos participantes para não procurarem informações sobre teatro

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Desconhecimento da existência da área	2	2,5	4,3
	Falta de tempo	31	38,3	66,0
	Desconhecimento da utilidade desse conhecimento	3	3,7	6,4
	Outra	11	13,6	23,4
	Total	47	58,0	100,0
	Em falta	34	42,0	
	Total	81	100,0	

Questão 3.5 – Os professores estão interessadas em frequentar, no futuro, acções de formação na área do teatro?

A maioria dos docentes (79%) está interessada em frequentar acções de formação na área do teatro (quadro 39).

Quadro 39 – Interesse em frequentar ações de formação na área do teatro

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Sim	64	79,0	79,0
	Não	17	21,0	21,0
	Total	81	100,0	100,0

Questão 3.6 – Quais as áreas de formação que os professores estão mais interessados em frequentar?

Os professores apontam como principais áreas de interesse a *respiração e voz* (59,4%), a *comunicação* (50%), *dinâmicas de grupo e jogos teatrais* (46,9%) e *corpo (expressividade e postura corporal)* 35,9%.

Quadro 40 – Áreas de formação do interesse dos participantes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Respiração e voz	38	46,9	59,4
Comunicação	32	39,5	50
Dinâmicas de grupo	30	37	46,9
Jogos teatrais	30	37	46,9
Corpo (expressividade e postura corporal)	23	28,4	35,9
Atenção/concentração	23	28,4	35,9
Relaxamento	21	25,9	32,8
Improvisação	17	21	26,6
Confiança em si e no outro	9	11,1	14,1
Outra: materiais de suporte	1	1,2	1,6
Total	64	79	
Em falta	17	21	
Total	81	100	

Objectivo 4 – Conhecer a opinião dos professores quanto à existência da disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores.

Questão 4.1 – Os professores consideram que o teatro deve fazer parte dos currículos dos cursos de Formação dos Professores?

Dos setenta e cinco docentes que responderam à última questão, 100% considera que o teatro deve fazer parte dos currículos dos cursos de Formação dos Professores.

Quadro 41 – Frequência de resposta à última questão

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	75	92,6	100,0
Em falta	6	7,4	
Total	81	100,0	

Questão 4.2 – Quais as razões apontadas pelos professores para a existência de teatro nos currículos dos cursos de Formação de Professores?

Os professores indicam como razões para a existência de teatro nos cursos de Formação de Professores (quadro 42 e anexo IV) melhorias ao nível da comunicação (37,3%), postura corporal e colocação de voz (32%) e apontam o teatro como estratégia de ensino/aprendizagem (25,3%). Referem a importância que o teatro exerce no desenvolvimento das relações interpessoais e dos conceitos do *self* (13,3%), da capacidade de improvisação (9,3%), da atenção/concentração (8%), do saber estar (6,7%) e da criatividade (5,3%). O teatro é ainda apontado como um meio de evitar doenças profissionais, como motivação e fonte de prazer (4%).

Quadro 42 – Razões apresentadas pelos participantes para a existência da disciplina de teatro

Categorias	Indicadores
<p><i>Melhoria da comunicação</i></p> <p>Foram incluídas, nesta categoria, todas as unidades de registo que relacionam a disciplina de teatro com o desenvolvimento das competências comunicativas e expressivas.</p>	<p>“O teatro promove o desenvolvimento da comunicação e expressão de diversas formas”.</p> <p>“Desenvolve competências expressivo-comunicativas”.</p> <p>“É uma disciplina que permite desenvolver no professor a sua principal ferramenta – a arte de comunicar”.</p>
<p><i>Postura corporal e colocação de voz</i></p> <p>Nesta categoria, foram incluídas todas as unidades de registo que se referem à postura corporal, colocação e projecção de voz.</p>	<p>“Contribuiu para o desenvolvimento da nossa expressividade e postura corporal”.</p> <p>“Essa disciplina poderia beneficiar o professor ao nível da postura e da colocação da voz”.</p> <p>“A disciplina poderia desenvolver a competência vocal e corporal”.</p>
<p><i>Estratégia de ensino/aprendizagem</i></p> <p>Nesta categoria, foram incluídas as unidades de registo que se referem ao teatro como estratégia de ensino/aprendizagem.</p>	<p>“Ajuda na transmissão/comunicação de conteúdos”.</p> <p>“A actuação do professor pode ser melhorada em função do controlo que tem sobre si próprio, da sua postura e expressão”.</p> <p>“As técnicas aprendidas/desenvolvidas facilitam a transmissão de conhecimentos”.</p>
<p><i>Relação interpessoal</i></p> <p>Nesta categoria, foram incluídas as unidades de registo que referem o teatro como uma forma de melhorar as relações entre alunos e entre professor e alunos.</p>	<p>“É uma forma de melhorar a relação com as crianças, já que aprendemos novas técnicas e formas de comunicação”.</p> <p>“É importante para criar empatias e emoções”.</p>
<p><i>Melhoria dos conceitos do Self</i></p> <p>Nesta categoria, foram integradas as unidades de registo que fazem referência ao desenvolvimento dos conceitos do <i>self</i>.</p>	<p>“Desenvolve a autoconfiança”.</p> <p>“Ajuda a melhorar a auto-estima”.</p> <p>“É uma forma de conhecermos o nosso interior”.</p>

<p><i>Improvisação</i></p> <p>Esta categoria inclui as referências ao desenvolvimento da capacidade de improvisação.</p>	<p>“O teatro ajuda a desenvolver no professor a capacidade de improvisação”.</p> <p>“O teatro aumenta-lhe [ao professor] a capacidade de improvisação”.</p>
<p><i>Atenção/concentração</i></p> <p>Nesta categoria, encontram-se as referências ao desenvolvimento da atenção e concentração.</p>	<p>“Desenvolve a capacidade de atenção/concentração”.</p> <p>“Ajuda o futuro professor a desenvolver a atenção e a dos seus alunos”.</p>
<p><i>Saber estar</i></p> <p>Foram incluídas, nesta categoria, as referências ao teatro como facilitador da maneira de estar na aula.</p>	<p>“Permite-nos um <i>estar</i> que é transmitido aos alunos”.</p> <p>“Melhora a nossa maneira de estar e de ensinar na sala de aula”.</p>
<p><i>Criatividade</i></p> <p>Nesta categoria, foram incluídas as referências ao desenvolvimento da criatividade.</p>	<p>“A criatividade e a imaginação melhoram”.</p> <p>“Desenvolve a criatividade e a imaginação no dia-a-dia do professor”.</p>
<p><i>Prevenção de doenças</i></p> <p>Esta categoria inclui referências às doenças vocais.</p>	<p>“Ajuda a evitar doenças profissionais”.</p> <p>“O teatro pode ajudar a prevenir doenças das cordas vocais”.</p>
<p><i>Motivação</i></p> <p>Esta categoria inclui as referências ao teatro como instrumento de motivação dos alunos.</p>	<p>“Os jogos teatrais, a improvisação e as noções de dinâmica de grupo podem contribuir para a planificação de aulas mais apelativas e interessantes”.</p> <p>“O professor usa a voz e a expressão corporal para chamar a atenção dos alunos”.</p> <p>“O desenvolvimento da expressividade e da postura corporal é indispensável para a transmissão de conteúdos e motivação dos alunos”.</p>
<p><i>Prazer</i></p> <p>Esta categoria inclui a referência à actividade lúdica e ao prazer.</p>	<p>“O prazer que provoca a teatralidade de cada ser humano”.</p> <p>“A brincar também se aprende”.</p>

As razões apontadas pelos docentes para a existência da disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores mostram que estes conhecem as características da disciplina em causa e reconhecem as vantagens da inclusão da mesma nos currículos dos cursos de Formação de Professores. A questão 18, de resposta aberta, forneceu ainda elementos que, apesar de não terem sido directamente questionados, são de grande importância no contexto exploratório deste trabalho.

Ao fundamentarem as razões para a existência da disciplina, os docentes fizeram referência às dificuldades sentidas no processo ensino/aprendizagem. Enunciaram problemas ao nível da gestão de comportamentos em sala de aula, visto esta assentar na capacidade do professor para estabelecer relações interpessoais; dificuldades de projecção de voz “[u]ma das principais dificuldades dos docentes é saber projectar a voz sem gritar e sem ficar rouco” e falta de expressividade e postura corporal de alguns professores.

Os docentes apontaram as “lacunas em professores em exercício de funções, no que diz respeito a competências expressivo-comunicativas”, afirmando mesmo que “as competências expressivo-comunicativas não são trabalhadas durante a formação inicial [dos professores]”.

Para sustentarem as suas respostas, mencionaram também as competências que consideram fundamentais ao professor. São elas a competência comunicativa, a colocação de voz e a postura corporal. Afirmam que “saber comunicar, a postura e a colocação de voz são fundamentais na profissão [docente] facilitando a transmissão de conhecimentos”. Alguns docentes sugerem ainda que as áreas de corpo e voz façam parte de um programa de teatro dirigido aos professores, “porque o corpo e a voz são ambos instrumentos de trabalho”. Referem a importância que a competência

comunicativa do professor assume na aprendizagem dos alunos “a comunicação professor/aluno pode ser determinante no sucesso/insucesso dos alunos”.

Além de reconhecerem as vantagens que o teatro tem nas suas práticas profissionais, os docentes são da opinião de que a disciplina de teatro deve existir nos currículos dos cursos de Formação de Professores, apresentando como razões as suas próprias dificuldades, experiências e interesses.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

Este estudo exploratório pretendia conhecer as opiniões dos docentes quanto à existência da disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores. Os objectivos foram cumpridos e enunciam-se seguidamente as principais conclusões retiradas desta pesquisa.

Pretendia saber-se se os professores possuem formação na área do teatro e no caso afirmativo, identificar o tipo de formação. Concluiu-se que a maioria dos docentes que participou no estudo considera ter tido formação ou contacto com o teatro, de acordo com as respostas à questão 12. Esta formação deu-se através da frequência de uma disciplina da área do teatro, de módulos ou temas de outras disciplinas, de cursos ou disciplinas extracurriculares, da integração em grupos de teatro ou da frequência de acções de formação.

Quanto à frequência da disciplina relacionada com teatro, referida pelos professores, considerou-se que apenas as disciplinas de *Movimento e Drama* e *Expressão Dramática* correspondem às características enunciadas neste trabalho e no questionário fornecido aos professores. A primeira funcionou no antigo Magistério Primário, sendo leccionada aos cursos de formação de Educadores de Infância e Professores do Primeiro Ciclo, a última funciona actualmente nas Escolas Superiores de Educação e é dirigida aos cursos de Educadores de Infância e Professores dos Primeiro e Segundo Ciclos.

Todos os docentes pertencentes a outros cursos que responderam ter frequentado uma disciplina relacionada com teatro parecem referir-se a disciplinas direccionadas para o estudo do teatro enquanto género literário.

Relativamente à frequência de módulos ou temas de teatro, e tendo em conta a sua designação, não se obtêm dados conclusivos quanto ao tipo de abordagem realizada.

Através da análise das designações dos cursos ou disciplinas extracurriculares e das acções de formação, verifica-se que os cursos ou disciplinas e as acções de formação apontados pelos participantes parecem estar de acordo com as características de teatro apresentadas no âmbito deste trabalho.

Deste modo, conclui-se que apesar de a maioria dos professores ter alguma formação na área do teatro, apenas 44% (professores dos 1º e 2º ciclos) frequentaram uma disciplina com as características enunciadas neste estudo.

Foram encontradas relações significativas entre a *frequência de acções de formação* e a *integração em grupos de teatro*, entre a *frequência de uma disciplina relacionada com teatro* e a *frequência de curso ou disciplina extracurricular*, entre a *frequência de curso ou disciplina extracurricular* e *integração em grupos de teatro*, revelando que o conhecimento ou contacto com a área de teatro pode ter conduzido os docentes a interessarem-se e a procurarem mais formação ou informação sobre a referida área.

As áreas mais apontadas pelos professores como sendo aquelas em que já receberam formação foram *dinâmicas de grupo, corpo, comunicação, respiração e voz, relaxamento e improvisação*.

Foram encontradas relações significativas entre o facto de os docentes terem pertencido a um *grupo de teatro* e a indicação das áreas de formação *respiração e voz* e *improvisação*. De facto, quem integra um grupo de teatro tem possibilidades não só de encontrar os meios adequados ao desenvolvimento das capacidades de improvisação, mas também de desenvolver uma respiração e projecção de voz adequadas. De acordo com o demonstrado no enquadramento teórico e na resposta aberta do questionário, estas capacidades são essenciais ao desempenho profissional do professor.

Foram ainda observadas relações significativas entre a *frequência das acções de formação* e as áreas em que os docentes referem ter formação, como *dinâmicas de grupo, improvisação e jogos teatrais*. A designação das acções de formação e a relação entre as variáveis atrás referidas sugere que as acções de formação tiveram por base o jogo teatral, improvisação ou dinâmicas de grupo.

Pertencer a um grupo de teatro ou frequentar acções de formação são escolhas voluntárias dos participantes. Se se tiver em conta que as últimas são frequentadas durante a prática profissional dos professores, obtêm-se indicadores das áreas que poderão estar mais de acordo com os interesses e necessidades sentidos pelos docentes.

Compreender a influência do teatro na prática profissional dos professores constituiu o segundo objectivo deste estudo. Verificou-se que os professores reconhecem a influência do teatro na sua prática profissional, manifestada na maior facilidade em improvisar para resolver situações inesperadas; maior consciência da posição do corpo no espaço; no uso do teatro enquanto estratégia de ensino/aprendizagem de outras disciplinas e na melhoria na projecção de voz e postura corporal.

A análise das tabelas de contingência que demonstram as relações estatisticamente significativas entre as variáveis *áreas de formação* e as *influências na prática profissional* corroboram as respostas dos participantes à questão 13 – influência do teatro na sua prática profissional. Deste modo, são sugeridas relações entre as variáveis *respiração e voz* e a *projecção de voz sem gritar ou ficar rouco*, entre ter formação em *corpo* e *maior consciência do corpo no espaço* e *melhor postura corporal*, entre *improvisação* e *maior facilidade na resolução de situações inesperadas*.

Estas influências foram analisadas no enquadramento teórico deste estudo, em que foi demonstrado que os exercícios e jogos de teatro auxiliam o desenvolvimento da

capacidade vocal e postura corporal, desenvolvem a comunicação e conseqüentemente a relação interpessoal, trazendo benefícios para a actuação global do professor.

Quanto ao interesse que os professores manifestam pela formação na área do teatro, verifica-se que a maioria nunca procurou aprofundar os conhecimentos na área, apresentando como principal razão a falta de tempo. No entanto, aqueles que procuram aprofundar os conhecimentos, afirmam fazê-lo através de livros e acções de formação. Estes meios são também referidos como sendo difíceis de encontrar.

Apesar deste aparente desinteresse, a maioria dos docentes está disposta a frequentar acções de formação na área do teatro. Os principais interesses vão para as áreas de *respiração e voz, comunicação, dinâmicas de grupo, jogos teatrais, corpo (expressividade e postura corporal) e atenção/concentração*.

Relativamente ao último objectivo deste estudo – conhecer a opinião dos professores quanto à existência da disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores, a maioria dos docentes (92,6%) considera que o teatro deveria fazer parte dos currículos dos cursos dos professores, apresentando como principais razões o desenvolvimento da *comunicação, da postura corporal e colocação de voz*. São ainda apontadas como motivos para a existência da disciplina nos cursos de Formação de Professores a utilização do teatro como estratégia de ensino/aprendizagem e a melhoria da relação interpessoal. De facto, de acordo com Garey (2003), o teatro pode ser “(...) a catalyst for growth of social and creative skills or a vehicle through which to gain a deeper and more comprehensive understanding of content material, or both” (p. 24).

Os docentes indicaram ainda, espontaneamente, na resposta à última questão, a postura corporal e a colocação de voz como as áreas em que têm mais dificuldades ou deficiente formação. Afirmam que estas áreas não são contempladas nos cursos de

Formação de Professores e apresentam-nas como fundamentais ao docente para que possa realizar um ensino eficaz.

De uma forma geral, conclui-se que os professores têm conhecimento do contributo que o teatro teve ou poderia ter na sua formação, estão interessados em frequentar acções de formação na área do teatro e são defensores da introdução do teatro nos currículos dos cursos de Formação de Professores.

A influência que os grupos de teatro e as acções de formação parece ter exercido na prática de alguns docentes pode ser indicadora de como poderia ser pensada uma disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores. Partindo dos seus interesses e opiniões, a disciplina poderia ser organizada tendo por base o jogo teatral e considerando como principais objectivos o desenvolvimento da comunicação, da expressão e das relações interpessoais. A postura corporal, a respiração e voz, as dinâmicas de grupo e a utilização do teatro como estratégia de ensino/aprendizagem poderiam ser os principais temas.

No que concerne às limitações do estudo, o facto de este ser exploratório, dificulta a procura de relações causa-efeito entre as variáveis, permitindo somente encontrar questões ou hipóteses que poderão ser alvo de um estudo experimental.

O questionário levanta, metodologicamente, a questão da resposta socialmente correcta, pois não existe uma verificação observável das respostas sugeridas pelos indivíduos. Deste modo, pode estar-se perante respostas desajustadas da realidade entre o que se diz e o que realmente se pensa ou faz.

Alguns dos professores que nunca frequentaram disciplinas de teatro possuem, no início da carreira docente, as competências psicossociais e comunicativas que o teatro permite desenvolver. Reconhece-se que apesar de ser um meio privilegiado para o desenvolvimento de tais competências, o teatro não é o único meio existente. Por outro

lado, é também possível encontrar docentes que, apesar de nunca terem frequentado a referida disciplina, foram desenvolvendo as ditas competências ao longo do seu percurso profissional.

Como tal, seria pertinente realizar estudos de investigação de forma a comparar subgrupos de docentes relativamente à variável formação inicial com ou sem disciplina de teatro, cruzando-a com o tempo de serviço/experiência profissional (comparando, por exemplo mais de 15 anos de serviço, com e sem formação em teatro, e menos de 15 anos de serviço com e sem formação em teatro).

O contributo que o teatro pode trazer para a formação dos professores, evidenciada no questionário, na questão de resposta aberta, invariavelmente denota as necessidades de formação dentro de áreas que permitam aos futuros professores desenvolver capacidades, em tudo determinantes de uma prática e metodologia pedagógica de sucesso. A suportar ideologicamente esta necessidade, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português prevê, através do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, que a figura do professor seja detentora de determinadas características ou competências, nomeadamente competências psicossociais, que lhe permitam alcançar com sucesso a sua actuação profissional.

Assim sendo, sugerem-se acções de formação na área do teatro, que possam colmatar as falhas na Formação Inicial dos Professores, ao nível do desenvolvimento do corpo e da voz como veículos privilegiados da expressão e comunicação. O contributo destas acções poderá verificar-se também ao nível do desenvolvimento interpessoal e servir para que se forneçam indicações bibliográficas aos docentes que queiram aprofundar os conhecimentos na área.

Com este estudo, comprovou-se o que já tinha sido referenciado no enquadramento teórico, relativamente à importância que o teatro pode assumir na

formação dos professores. Verificou-se, com os teóricos do desenvolvimento psicossocial, que o indivíduo está em permanente desenvolvimento, não parando este com a entrada na vida adulta. Demonstrou-se que um adequado desenvolvimento psicossocial e correspondente desenvolvimento comunicativo é capital para o desenho do perfil de competências do professor e provou-se que o teatro é facilitador do desenvolvimento psicossocial. Por último, foram questionados os principais visados, os professores em exercício, sobre a sua opinião quanto à existência de teatro nos cursos de Formação de Professores. Estes confirmam a importância de um adequado desenvolvimento psicossocial e comunicativo, apresentando o corpo e a voz como instrumentos fundamentais do trabalho do professor. Os docentes que beneficiaram da disciplina de teatro reconhecem a influência que a mesma exerceu no seu desenvolvimento psicossocial e comunicativo; aqueles que não frequentaram qualquer disciplina de teatro declaram acreditar no contributo que a mesma pode fornecer a esse desenvolvimento. A maioria dos docentes questionados concorda com a existência da disciplina de teatro nos cursos de Formação de Professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackroyd, J. (2004). *Role reconsidered: a re-evaluation of the relationship between teacher-in-role and acting*. Stoke-on-Trent, U.K; Sterling, U.S.A: Trentham.
- Aslan, O. (1994). *O actor no século XX* (R. A.B. Fuser, F. Fuser & J. Guinsburg Trads.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Azevedo, M. (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares* (3ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Barata, J. O. (1979). *Didáctica do Teatro – Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boal, A. (2004). *Jogos para atores e não atores* (6º ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of Drama in Education*. Essex: Longman.
- Borg, W.R., & Gall, M.D. (1983). *Educational Research: an Introduction*. New York: Longman.
- Brook, P. (1993). *O diabo é o aborrecimento* (C. Porto Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bryman, A., & Cramer Duncan. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows* (3ªed.) (D. Lopes, trad.). Oeiras: Celta Editora.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veiteuno Editores.
- Chickering, A.W., & Reisser, L. (1993) *Education and identity* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coppens, H. (2002). Training Teacher's Behaviour. *Research in Drama Education*, 7 (2), 195-206.

- Costa, I. A. (2003). *O desejo de teatro: O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Courtney, R. P. (1980). *Jogo, teatro e pensamento: As bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, *Diário da República nº 201*, I-A.
- Delors, J. (Eds.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) (2ª ed) (J.C. Eufrásio trad.). Lisboa: Edições ASA.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de classes*. Uma estratégia de formação de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação científica.
- Fachada, M. O. (2003). *Psicologia das relações interpessoais* (6ª ed.). Lisboa: Edições Rumo.
- Ferreira, I.M.E.S. (2003). *Adaptação e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: factores familiares e sociodemográficos*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, J.A., & Ferreira, A.G. (2001). Desenvolvimento Psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXV, 119-159.
- Ferreira, J.A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.

- Ferreira, V. (1984). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. Em A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-195). Porto: Edições Afrontamento.
- Fortin, M. F. (2000). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (N. Salgueiro trad.). Loures: Lusociência.
- Garey, J. F. (2003). *Drama across the curriculum in higher education: Constructing meaning at the intersection of written text and lived experience*. Tese de Doutoramento inédita. Universidade da Califórnia. Recuperado em 2004, Janeiro 11, de http://wwwlib.umi.com/cr/berkeley/preview_all?3093541.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e prática* (C. Pires, trad.). Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, O. F., & Cruz, J. F. A. (1985). Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. Em Cruz, J. F. A., Almeida, L. S., & Gonçalves, O. F. *Intervenção Psicológica na Educação* (pp. 199-217). Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Grotowski, J. (1975). *Para um Teatro Pobre* (R. Macedo e J. A. O. Mateus trads.). Lisboa: Forja.
- Henry, M. (2000). Drama's Way of Learning. *Research in Drama Education*. V (1), pp. 45-62.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Japiassu, R. (2001). *Metodologia do Ensino de Teatro*. São Paulo: Papirus.
- Koudela, I. D. (1984). *Jogos Teatrais* (2ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Landier, J. C., & Barret, G. (1984) *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Ed. ASA.

- Limas C., & Rafael, M.(1993). Dimensão pessoal e interpessoal e relação educativa. Em Tavares, J. *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 79-110). Aveiro: CIDINE.
- Matos, M.G. (1994). *Corpo, movimento e socialização*. Rio de Janeiro: Sprint.
- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K. (1984) *Learning through Drama; Schools Council drama teaching project (10-16)*. London: Heinemann.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação dos professores*. (J. F. Machado, trad.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Needlands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: a handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: C.U. P.
- Nóvoa, A. (1986). Para a história da Expressão Dramática em Portugal (1900-1985), Em *Uma aprendizagem na descoberta* (pp. 5-16). III Encontro Nacional de Expressão Dramática, Lisboa.
- Oliveira, J.H.B., & Oliveira, A.M.B. (1996). *Psicologia da Educação Escolar II Professor Ensino*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Pavis, P. (2001). *Dicionário de Teatro* (J. Guinsburg e M. L. Pereira trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Pereira, A., & Poupá, C. (2004). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word* (3ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Quentin, J. (1999). *Enseigner avec aisance grace au theatre*. Lyon: Chronique Sociale.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Radloff, A., Harpe, B., & Zadnik, M. (1996). Developing communication skills in the context of a science degree. Em Abbot, J., & Willcoxson, L. (Eds), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines* (p. 129-133). Proceedings of the 5th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University. Recuperado em 2005, Maio 3, de <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1996/radloffa.html>.
- Solmer, A. (Coord.). (1999). *Manual de Teatro*. Lisboa: Instituto Português de Artes do Espectáculo/Cadernos Contracena.
- Sousa, A. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação (2º vol.)*. *Drama e Dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spolin, V. (1979). *Improvisação para o Teatro* (I. D. Koudela & E.J. A. Amos trads.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Sprinthall, N., & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.A., & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional* (S. Bahia, A.M. Pinto, J. Moreira & M. Rafael, trads.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Stanislavski, C. (1999). *A Preparação do Actor*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Tauber, R.T, & Mester, C.S. (1994). *Acting lessons for teachers: using performance skills in the classroom*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Vala, J.(1986). A análise de conteúdo. Em A. Silva & J. Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Porto Editora.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington D.C: National Education Association.

ANEXOS

ANEXO I

PRÉ-QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

Este questionário, elaborado no âmbito da preparação de uma dissertação de Mestrado em Educação Artística – Especialização em Teatro e Educação, ministrado pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, destina-se à recolha de dados sobre a opinião dos professores relativamente à existência da disciplina de Teatro nos cursos de Formação de Professores.

Entende-se Teatro enquanto disciplina que visa entre outras, o desenvolvimento psicossocial dos estudantes (futuros professores) e o desenvolvimento de competências comunicativas, concebendo o corpo e voz como veículos fundamentais da expressão/comunicação.

Solicita-se que responda às questões apresentadas, seguindo as instruções, fazendo-o da forma que melhor expresse as suas opiniões. **Será garantido o anonimato no tratamento das respostas.**

Obrigada pela sua colaboração!

QUESTIONÁRIO

CÓD: _____

1. Idade: _____

2. Género Sexual:

[assinale com **X** a sua resposta]

Feminino Masculino

3. Grau académico:

[assinale com **X** as suas respostas]

Bacharelato em: _____

Instituição: _____

Licenciatura em: _____

Instituição: _____

Mestrado em: _____

Instituição: _____

Doutoramento em: _____

Instituição: _____

4. Profissionalizado:

[assinale com **X** a sua resposta]

Sim Não

5. Anos de serviço completos (em 31 de Agosto de 2004): _____

6. Grupo que lecciona: _____

7. Durante a sua formação académica frequentou alguma disciplina relacionada com a área do teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Indique a designação dada à disciplina: _____

Não

8. Beneficiou de algum módulo ou abordou o tema de teatro noutra disciplina?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Indique o nome da disciplina: _____

Não

9. Frequentou algum(a) curso/disciplina extracurricular de teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Qual: _____

Não

10. Pertenceu a algum grupo de teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Qual: _____

Não

11. Após a formação académica frequentou (nos últimos cinco anos) ou frequenta alguma acção de formação relacionada com a área de teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Qual(ais)? _____

Não

Atenção

Se respondeu ***Sim*** à **questão 11**, continue.

Se respondeu ***Não*** às **questões 7, 8, 9, 10 e 11**, avance para a **questão 14**.

Se respondeu ***Sim*** a pelo menos uma das **questões 7, 8, 9, 10, 11**, avance para a **questão 12**.

11.1 Qual a razão que a/o levou a frequentar a(s) acção(ões) de formação por si referida(s) na questão anterior?

[assinale com X a sua resposta]

Por se tratar de uma acção/oficina/ curso na área do teatro	<input type="checkbox"/>
Por curiosidade relativamente ao tema	<input type="checkbox"/>
Por necessidade de obtenção de créditos	<input type="checkbox"/>
Por influência de terceiros	<input type="checkbox"/>

12. Indique as áreas em que já obteve formação:

[assinale com X as suas respostas]

Atenção/concentração	<input type="checkbox"/>
Comunicação	<input type="checkbox"/>
Confiança em si e no outro	<input type="checkbox"/>
Corpo (expressividade e postura corporal)	<input type="checkbox"/>
Dinâmicas de grupo	<input type="checkbox"/>
Improvisação	<input type="checkbox"/>
Jogos teatrais	<input type="checkbox"/>
Relaxamento	<input type="checkbox"/>
Respiração e voz	<input type="checkbox"/>

13. De que maneira a informação que obteve na disciplina/módulo/disciplina extracurricular/grupo de teatro/acção de formação influenciou sua prática profissional?

[assinale com X as três opções que considera mais importantes]

A minha postura corporal melhorou	<input type="checkbox"/>
Consigo projectar a voz sem ficar rouco (a)	<input type="checkbox"/>
Consigo projectar a voz sem gritar	<input type="checkbox"/>
Tenho mais consciência da posição do meu corpo no espaço	<input type="checkbox"/>
Tenho mais facilidade em improvisar para resolver situações inesperadas	<input type="checkbox"/>
Uso técnicas de Teatro para explicar melhor os conteúdos da disciplina que lecciono	<input type="checkbox"/>

14. Procurou aprofundar o conhecimento sobre teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Através de: cursos acções livros [Pode assinalar mais do que uma opção]

Não

[Se respondeu Não à questão 14, avance para a questão 15]

14.1. Sentiu dificuldades em encontrar cursos/acções/livros para continuar o estudo?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Não

[Se respondeu Sim à questão 14, não responda à questão 15.]

15. Por que razão nunca procurou informações sobre o tema?

[assinale com um X a sua resposta]

Desconhecimento da existência da área	<input type="checkbox"/>
Falta de tempo	<input type="checkbox"/>
Desconhecimento da utilidade desse conhecimento	<input type="checkbox"/>

16. Se tivesse conhecimento de uma acção de formação na área do teatro estaria interessado(a) em frequentá-la?

[assinale com X a sua resposta]

Sim

Não

[Se respondeu *Não* à questão 16, avance para a questão 18]

17. Quais das seguintes áreas teria mais interesse em frequentar?

[Assinale com X até quatro áreas]

Atenção/concentração	<input type="checkbox"/>
Comunicação	<input type="checkbox"/>
Confiança em si e no outro	<input type="checkbox"/>
Corpo (expressividade e postura corporal)	<input type="checkbox"/>
Dinâmicas de grupo	<input type="checkbox"/>
Improvisação	<input type="checkbox"/>
Jogos teatrais	<input type="checkbox"/>
Relaxamento	<input type="checkbox"/>
Respiração e voz	<input type="checkbox"/>

18. Considera que a disciplina de Teatro deve fazer parte dos currículos dos cursos de Formação de Professores? Porquê?

**Chegámos ao fim!
Muito obrigada pela sua colaboração!**

ANEXO II

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

Este questionário, elaborado no âmbito da preparação de uma dissertação de Mestrado em Educação Artística, na Especialização de Teatro e Educação, ministrado pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, destina-se à recolha de dados sobre a opinião dos professores relativamente à existência da disciplina de Teatro nos cursos de Formação de Professores.

Entende-se Teatro enquanto disciplina que visa entre outras, o desenvolvimento psicossocial dos estudantes (futuros professores) e o desenvolvimento de competências comunicativas, concebendo o corpo e voz como veículos fundamentais da expressão/comunicação.

Solicita-se que responda às questões apresentadas, seguindo as instruções, fazendo-o da forma que melhor expresse as suas opiniões. **Será garantido o anonimato no tratamento das respostas.**

Obrigada pela sua colaboração!

QUESTIONÁRIO

CÓD: _____

1. Idade: _____

2. Género Sexual:

[assinale com **X** a sua resposta]

Feminino Masculino

3. Grau académico:

[assinale com **X** as suas respostas]

Bacharelato em: _____

Instituição: _____

Licenciatura em: _____

Instituição: _____

Mestrado em: _____

Instituição: _____

Doutoramento em: _____

Instituição: _____

4. Profissionalizado:

[assinale com **X** a sua resposta]

Sim Não

5. Anos de serviço completos (*em 31 de Agosto de 2004*): _____

6. Grupo que lecciona: _____

7. Durante a sua formação académica frequentou alguma disciplina relacionada com a área do teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Indique a designação dada à disciplina: _____

Não

8. Beneficiou de algum módulo ou abordou o tema de teatro noutra disciplina?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Indique o nome da disciplina: _____

Não

9. Frequentou algum(a) curso/disciplina extracurricular de teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Qual: _____

Não

10. Pertenceu a algum grupo de teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Qual: _____

Não

11. Após a formação académica frequentou (nos últimos cinco anos) ou frequenta alguma acção de formação relacionada com a área de teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Qual(ais)? _____

Não

Atenção

Se respondeu ***Sim*** à **questão 11**, continue.
 Se respondeu ***Não*** às **questões 7, 8, 9, 10 e 11**, avance para a **questão 14**.
 Se respondeu ***Sim*** a pelo menos uma das **questões 7, 8, 9, 10, 11**, avance para a **questão 12**.

11.1 Qual a razão que a/o levou a frequentar a(s) acção(ões) de formação por si referida(s) na questão anterior?

[assinale com X a sua resposta]

Por se tratar de uma acção/oficina/curso na área do teatro	<input type="checkbox"/>
Por curiosidade relativamente ao tema	<input type="checkbox"/>
Por necessidade de obtenção de créditos	<input type="checkbox"/>
Por influência de terceiros	<input type="checkbox"/>
Outra:	<input type="checkbox"/>

12. Indique as áreas em que já obteve formação:

[assinale com X as suas respostas]

Atenção/concentração	<input type="checkbox"/>
Comunicação	<input type="checkbox"/>
Confiança em si e no outro	<input type="checkbox"/>
Corpo (expressividade e postura corporal)	<input type="checkbox"/>
Dinâmicas de grupo	<input type="checkbox"/>
Improvisação	<input type="checkbox"/>
Jogos teatrais	<input type="checkbox"/>
Relaxamento	<input type="checkbox"/>
Respiração e voz	<input type="checkbox"/>

13. De que maneira a informação que obteve na disciplina/módulo/disciplina extracurricular/grupo de teatro/acção de formação influenciou sua prática profissional?

[assinale com X as três opções que considera mais importantes]

A minha postura corporal melhorou	<input type="checkbox"/>
Consigo projectar a voz sem ficar rouco (a)	<input type="checkbox"/>
Consigo projectar a voz sem gritar	<input type="checkbox"/>
Tenho mais consciência da posição do meu corpo no espaço	<input type="checkbox"/>
Tenho mais facilidade em improvisar para resolver situações inesperadas	<input type="checkbox"/>
Uso técnicas de Teatro para explicar melhor os conteúdos da disciplina que	<input type="checkbox"/>
Outra:	<input type="checkbox"/>

14. Procurou aprofundar o conhecimento sobre teatro?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Através de: cursos acções livros [Pode assinalar mais do que uma opção]

Não

[Se respondeu Não à questão 14, avance para a questão 15]

14.1. Sentiu dificuldades em encontrar cursos/acções/livros para continuar o estudo?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Não

[Se respondeu Sim à questão 14, não responda à questão 15.]

15. Por que razão nunca procurou informações sobre o tema?

[assinale com um X a sua resposta]

Desconhecimento da existência da área	<input type="checkbox"/>
Falta de tempo	<input type="checkbox"/>
Desconhecimento da utilidade desse conhecimento	<input type="checkbox"/>
Outra: _____	<input type="checkbox"/>

16. Se tivesse conhecimento de uma acção de formação na área do teatro estaria interessado(a) a frequentá-la?

[assinale com X a sua resposta]

Sim

Não

[Se respondeu *Não* à questão 16, avance para a questão 18]

17. Quais das seguintes áreas teria mais interesse em frequentar?

[Assinale com X até quatro áreas]

Atenção/concentração	<input type="checkbox"/>
Comunicação	<input type="checkbox"/>
Confiança em si e no outro	<input type="checkbox"/>
Corpo (expressividade e postura corporal)	<input type="checkbox"/>
Dinâmicas de grupo	<input type="checkbox"/>
Improvisação	<input type="checkbox"/>
Jogos teatrais	<input type="checkbox"/>
Relaxamento	<input type="checkbox"/>
Respiração e voz	<input type="checkbox"/>
Outra:	<input type="checkbox"/>

18. Considera que a disciplina de Teatro deve fazer parte dos currículos dos cursos de Formação de Professores? Porquê?

**Chegámos ao fim!
Muito obrigada pela sua colaboração!**

ANEXO III

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO QUE NÃO FREQUENTARAM DISCIPLINA DA ÁREA DO TEATRO

Quadro 43 – Instituições de formação dos professores do 1º ciclo que não frequentaram disciplina relacionada com teatro

	Instituição de formação	Total
	Magistério Primário de Faro	
Professores do 1º ciclo que não frequentaram disciplina relacionada com teatro	5	5
Total	5	5

Quadro 44 – Idades dos professores do 1º ciclo que não frequentaram disciplina da área do teatro

	Idade dos sujeitos				Total
	47	49	50	52	
Professores do 1º ciclo que não frequentaram disciplina relacionada com teatro	1	1	1	2	5
Total	1	1	1	2	5

Quadro 45 – Tempo de serviço dos professores do 1º ciclo que não frequentaram disciplina da área do teatro

	Tempo de serviço em 31 de Agosto de 2004					Total
	24	28	29	30	32	
Professores do 1º ciclo que não frequentaram disciplina relacionada com teatro	1	1	1	1	1	5
Total	1	1	1	1	1	5

ANEXO IV

RAZÕES APRESENTADAS PELOS PARTICIPANTES PARA A EXISTÊNCIA DA DISCIPLINA DE TEATRO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quadro 46 – O teatro desenvolve a comunicação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	28	34,6	37,3
	Não respondeu	47	58,0	62,7
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 47 – O teatro beneficia a postura corporal e colocação de voz

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	24	29,6	32,0
	Não respondeu	51	63,0	68,0
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 48 – O teatro é uma estratégia de ensino/aprendizagem

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	19	23,5	25,3
	Não respondeu	56	69,1	74,7
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 49 – O teatro é uma forma de melhorar a relação com os outros

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	10	12,3	13,3
	Não respondeu	65	80,2	86,7
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 50 – O teatro melhora os conceitos do *self*

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	10	12,3	13,3
	Não respondeu	65	80,2	86,7
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 51 – O teatro desenvolve a capacidade de improvisação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	7	8,6	9,3
	Não respondeu	68	84,0	90,7
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 52 – O teatro desenvolve a atenção/concentração

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	6	7,4	8,0
	Não respondeu	69	85,2	92,0
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 53 – O teatro melhora o saber estar

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	5	6,2	6,7
	Não respondeu	70	86,4	93,3
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 54 – O teatro desenvolve a criatividade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	4	4,9	5,3
	Não respondeu	71	87,7	94,7
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 55 – O teatro evita doenças profissionais

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	3	3,7	4,0
	Não respondeu	72	88,9	96,0
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 56 – O teatro motiva os alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	3	3,7	4,0
	Não respondeu	72	88,9	96,0
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	

Quadro 57 – O teatro dá prazer

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válidos	Respondeu	3	3,7	4,0
	Não respondeu	72	88,9	96,0
	Total	75	92,6	100,0
Em falta		6	7,4	
Total		81	100,0	