

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ANÁLISE DE FILMES SOBRE A APRENDIZAGEM EM  
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:  
EFEITOS NA CONCEÇÃO DE APRENDIZAGEM E NA  
COMPETÊNCIA DE ANÁLISE DE FILMES**

**Inês Pereira Mano Soares**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação**

**2020**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ANÁLISE DE FILMES SOBRE A APRENDIZAGEM EM  
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:  
EFEITOS NA CONCEÇÃO DE APRENDIZAGEM E NA  
COMPETÊNCIA DE ANÁLISE DE FILMES**

**Inês Pereira Mano Soares**

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor António Manuel Duarte**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação**

**2020**

*“Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.”*

*Benjamin Franklin*

## **Agradecimentos**

Primeiramente, agradeço ao Professor Doutor António Duarte pela orientação perita e atenta. Também por ser uma referência como docente e profissional.

Aos estudantes que participaram neste estudo, pelo empenho e colaboração.

Aos colegas com quem partilhei os últimos 5 anos. Em especial, à Joana Gonçalves, que acompanhou de perto este processo e contribuiu para a dissertação.

Aos professores e aos psicólogos que fizeram parte do meu percurso escolar e académico, pela aprendizagem constante.

À minha família e aos meus amigos, pelo apoio e por sempre me ajudarem a acreditar que sou capaz. E, principalmente, a quem me capacita.

## Resumo

A intervenção psicoeducacional tem procurado, por diferentes estratégias, melhorar a aprendizagem dos estudantes. A presente investigação utilizou um desenho de experiência de casos múltiplos para estudar os efeitos de uma intervenção, que promove a análise de cenas de filmes na temática da aprendizagem, na concepção de aprendizagem e na competência de análise de imagens paradas de filmes em estudantes universitários. Nos momentos pré e pós-teste, a amostra de 20 participantes foi avaliada quanto a essas variáveis, respetivamente, através do Inventário de Concepções de Aprendizagem – COLI e da Taxonomia SOLO aplicada a comentários escritos sobre uma imagem de um filme. Dez desses estudantes não participaram na intervenção e os restantes dez participaram. Nestes últimos também foi analisada a sua percepção do impacto da intervenção, por análise temática do conteúdo de uma resposta sobre esse impacto. Esperava-se que o grupo com intervenção apresentasse variabilidade interindividual, mas que a maioria dos casos aumentasse a sua concepção qualitativa de aprendizagem, diminuísse a concepção quantitativa e aumentasse na competência de análise de imagens paradas de filmes. Os resultados mostraram que este tipo de intervenção pode ter benefícios na concepção de aprendizagem e na competência de análise de imagens paradas de filmes, especialmente na melhoria da concepção qualitativa. Este estudo exploratório abre caminho para outros estudos sobre a intervenção utilizada, com amostras de maior dimensão, que poderão revelar o seu potencial de melhorar o processo e a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

*Palavras-chave:* aprendizagem pela arte; cinema; competência de análise de filmes; concepção de aprendizagem

## Abstract

Psychoeducational intervention has sought, through different strategies, to improve students' learning. This research has used a multiple-case experiment design to study the effects of an intervention, that promotes the analysis of film scenes on the subject of learning, on the conception of learning and the analysis competence of still images from films in university students. In the pre-test and post-test moments, the sample of 20 participants was evaluated on these variables, respectively, through the Conceptions of Learning Inventory – COLI and the SOLO Taxonomy applied to written comments on a film image. Ten of these students did not participate in the intervention and the remaining ten did. The latter were also analysed in their perception of the impact of the intervention, by a thematic analysis of the content of an answer on that impact. It was expected that the intervention group would present interindividual variability, but that most of the cases would increase their qualitative conception of learning, decrease their quantitative conception, and increase their analysis competence of still images from films. The results show that this type of intervention can have benefits in the conception of learning and in the analysis competence of still images from films, especially in the improvement of the qualitative conception. This exploratory study paves the way for further studies on this type of intervention, with larger samples, that may reveal its potential to improve the process and the quality of students' learning.

*Keywords:* art-based learning; cinema; conception of learning; film analysis competence

## Índice

Introdução.....	4
Conceções de Aprendizagem.....	4
Complexidade Estrutural do Produto de Aprendizagem .....	7
Intervenção pela Arte na Aprendizagem .....	9
Método .....	11
Participantes.....	11
Procedimento de Avaliação .....	12
Procedimento de Intervenção.....	13
Procedimento de Processamento de Dados .....	14
Resultados .....	15
Discussão.....	24
Conclusão .....	26
Disseminação dos Resultados .....	28
Referências Bibliográficas .....	29
Anexos.....	36
Anexo A: Inventário de Conceções de Aprendizagem – COLI de Chaleta (2018) ....	36
Anexo B: Questão de avaliação da competência de análise de imagens paradas de filmes .....	37
Anexo C: Exemplos-tipo de comentários para cada nível da Taxonomia SOLO.....	38
Anexo D: Questão sobre o impacto da intervenção na aprendizagem dos participantes .....	40
Anexo E: Lista dos filmes e excertos utilizados na intervenção.....	41
Anexo F: Descrição das sessões de intervenção .....	42

## Introdução

A Psicologia Educacional tem-se ocupado em estudar o caso particular da aprendizagem no contexto do Ensino Superior, com vista a amplificar a compreensão do fenómeno e facilitar a melhor aprendizagem dos estudantes, capacitando de ferramentas os próprios, bem como os psicólogos e restantes membros da comunidade académica. Um dos grandes objetivos é a promoção do papel ativo do aluno face à aprendizagem, de modo a aumentar o sucesso e a qualidade da mesma (Duarte, 2012).

Estreitamente relacionadas com a qualidade da aprendizagem dos estudantes estão duas variáveis, a seguir definidas, considerando o presente estudo: a conceção dos estudantes sobre a aprendizagem e a complexidade estrutural do produto dessa aprendizagem, em parte resultante da primeira. Por fim, considerando a possibilidade de se modificar tal conceção e, como consequência, tal complexidade, através de intervenções orientadas para esse fim e baseadas na arte, apresenta-se a investigação sobre as mesmas.

### Conceções de Aprendizagem

A conceção de aprendizagem de um indivíduo consiste no significado que ele atribui à aprendizagem, e que, apesar de ser uma construção interna, é também fruto da sua interação com o meio social (Almeida, Freira, Silva & Carvalho, 2019). Vários autores procuraram organizar as conceções de aprendizagem dos estudantes em taxonomias distintas, que acabam por ser equivalentes ou se interligar.

Perry (1970, citado por Entwistle, 2018) é apontado como o primeiro investigador na área a estudar a conceção do conhecimento, partindo da perspetiva do estudante. O autor, após um conjunto de entrevistas a estudantes universitários, concluiu que há um espetro de nove posicionamentos acerca do conhecimento, desde um pensamento *dualista* – o conhecimento é certo ou errado, consoante a perspetiva do professor – até um de *compromisso relativista* – o conhecimento é construído pelo estudante, que afirma as suas posições, aceitando também opiniões alternativas (Chaleta, 2018; Entwistle, 2018).

Posteriormente, Säljö (1979, citado por Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993) definiu cinco tipos de conceções de aprendizagem, às quais Marton e colaboradores (1993) acrescentaram uma última. Nas entrevistas realizadas no seu estudo longitudinal, estes autores encontraram assim as seguintes seis conceções de aprendizagem: (1) como



*aumento de conhecimento*; (2) como *memorização e reprodução* de informação; (3) como *aplicação* do que foi aprendido; (4) como *compreensão*; (5) como *ver algo de uma forma diferente*; e (6) como *mudança pessoal*. Estudantes que referem a primeira concepção descrevem a aprendizagem – geralmente, utilizando expressões sinónimas da palavra – como um processo de armazenamento de nova informação, que ocorre no dia a dia do indivíduo. Nas segunda e terceira concepções, já é transmitida a ideia de utilizar o conhecimento, respetivamente, para reprodução num contexto académico, ou para aplicação num contexto geral. Enquanto que, na segunda concepção, o estudante transmite a ideia de aprender através de um estudo por repetição, no caso da quarta concepção, ele procura dar significado à matéria. Na quinta concepção define-se a aprendizagem como uma reinterpretação de um fenómeno, por alargamento ou por generalização do conhecimento. Por fim, a sexta concepção adiciona que a aprendizagem implica uma mudança contínua e quotidiana, na pessoa e nas suas ideias (Duarte, 2002; Marton et al., 1993).

Vários estudos surgiram com outras denominações para as concepções de aprendizagem (e.g., Grácio, 2002; Tynjälä, 1997; Yuksel & Sutton-Brady, 2007), algumas incluindo dimensões processuais, ou seja, de como e onde se aprende. No entanto, as seis concepções de Marton e colaboradores (1993) continuam a ser confirmadas por estudos posteriores, realizados em diferentes contextos de ensino (e.g., Asikainen, Virtanen, Parpala & Lindblom-Ylänne, 2013; Eklund-Myrskog, 1998).

Purdie e Hattie (2002) basearam-se, em parte, na investigação qualitativa de Marton e colaboradores (1993) e elaboraram o *Conceptions of Learning Inventory* (COLI), com o objetivo de avaliar e comparar as concepções de aprendizagem de estudantes universitários de vários países. O inventário incluía seis escalas: aprender como *ganho de informação*; como *memorizar, usar e compreender informação*; como *dever*; enquanto *mudança pessoal*; como *processo não limitado pelo tempo ou contexto*; e como *desenvolvimento de competências sociais*. As últimas duas concepções, baseadas no estudo de Tynjälä (1997), referem-se, respetivamente, à natureza involuntária da aprendizagem e ao seu carácter interativo e social (Purdie & Hattie, 2002). Depois da adaptação portuguesa do COLI, por Grácio e colaboradores (2011), no estudo de Chaleta (2018) foram para ele validadas cinco escalas. Verificaram-se assim três dos fatores de Purdie e Hattie (2002): aprender (1) como *ganho de informação*, (4) como *mudança pessoal* e (5) como *desenvolvimento de competências sociais*. No entanto, os itens da

escala *memorizar, usar e compreender informação* dividiram-se em duas: aprender (2) como *recordar informação* e (3) como *compreender, usar e aplicar informação*. Não se verificou o fator de aprender como *dever*, que alguns autores chamam *conceção comunitária* (Cliff, 1998), porém outros categorizam como uma orientação à aprendizagem (Entwistle & Peterson, 2004). O COLI revela-se um instrumento vantajoso para avaliar a *conceção* de aprendizagem em estudantes universitários, visto que foi desenhado especificamente para esse fim, com base em investigação qualitativa (Grácio et al., 2011).

As *concepções* de aprendizagem podem ainda ser diferenciadas em duas categorias básicas: quantitativa e qualitativa. Na *conceção quantitativa*, aprender é “ficar a saber mais”, ou seja, adquirir conhecimento, através de uma memorização mecânica da matéria, para depois reproduzir, por exemplo, em contexto de avaliação. Na *conceção qualitativa*, aprender é “entender”, ou seja, interpretar e dar um significado, implicando um desenvolvimento pessoal (Biggs, 1991). Lamon, Chan, Scardamalia, Burtis e Brett (1993) definem esta *conceção* como profunda e ativa, em oposição à *conceção* quantitativa que é superficial e passiva.

Alguns estudos realizados em diferentes países (e.g., Duarte, 2004, 2007; Freire & Duarte, 2010; Purdie, Hattie & Douglas, 1996) identificaram nos estudantes uma *conceção intermédia*, que toma a aprendizagem como uma interligação entre a memorização e a compreensão. Em adição às *concepções* quantitativa e qualitativa, Biggs (1991) sugere ainda a *conceção institucional* de que a aprendizagem ocorre quando o estudante obtém bons resultados académicos.

Com isto, a literatura sugere que as *concepções* se organizam hierarquicamente, sendo as qualitativas englobantes das quantitativas e, por serem mais sofisticadas, crescentes com o avançar do aluno nos estudos (Duarte, 2002). No entanto, observa-se que os estudantes podem não manifestar uma *conceção* de forma completa ou apresentar mais do que um tipo, alterando de acordo com a disciplina em causa (Sadi, 2015). Deste modo, estudos apontam para que esta hierarquia não seja universal, mas sim varie com o contexto de ensino e a cultura do aluno (e.g., Chaleta, 2018; Hsieh & Tsai, 2016).

Para além disso, a investigação tem mostrado que a *conceção* dos estudantes, associada à sua abordagem à aprendizagem, forma neles perfis distintos, que influenciam o seu sucesso escolar (e.g., Lonka, Ketonen & Vermunt, 2020; Vermunt, 1996) e a

qualidade da sua aprendizagem (Freire & Duarte, 2016). Isto porque a literatura sugere que alunos com uma conceção qualitativa terão, entre outras características, mais persistência nas tarefas e uma maior motivação intrínseca, o que favorece também o prosseguimento dos estudos (Figueira & Duarte, 2019). Ainda, uma conceção quantitativa poderá revelar-se insuficiente na aprendizagem a nível académico, que frequentemente requer um estudo mais aprofundado.

### **Complexidade Estrutural do Produto de Aprendizagem**

A associação entre conceções de aprendizagem e abordagens à aprendizagem leva também a produtos de aprendizagem de qualidade distinta. A literatura tem mostrado que a conceção quantitativa, associada à abordagem superficial – caracterizada por uma motivação instrumental (i.e., mínimo esforço para evitar o insucesso) e uma estratégia de superfície (i.e., memorização maquinal) –, tende a resultar em produtos de aprendizagem de qualidade mais reduzida. Por outro lado, a conceção qualitativa, associada à abordagem profunda – que implica uma motivação intrínseca (i.e., de retirar prazer da aprendizagem) e uma estratégia de profundidade (e.g., estabelecer relações entre conteúdos) –, resultará em produtos de aprendizagem de qualidade mais elevada. Assim, entende-se uma relação indireta entre a conceção e a qualidade do produto de aprendizagem (Figueira & Duarte, 2019).

Posto isto, uma das formas de operacionalizar (e avaliar) a qualidade do produto de aprendizagem (e.g., resposta a uma questão, comentário escrito, participação oral, etc.) é através da Taxonomia *Structure of the Observed Learning Outcome* (SOLO), proposta por Biggs e Collis (1982).

A Taxonomia SOLO (Biggs & Collis, 1982), surge com o objetivo concreto de avaliar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, através da análise da complexidade estrutural desse produto, nas mais variadas tarefas escolares e académicas, em diversas áreas curriculares. Os autores desenharam um sistema de categorias inspirado nos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, sem a pretensão de extrair relações sobre o funcionamento geral do aluno, mas apenas para estudar o pensamento do indivíduo, no momento específico da realização de um exercício ou tarefa (Biggs & Collis, 1982).

Os níveis delineados pela Taxonomia SOLO levam em conta três parâmetros envolvidos no produto de aprendizagem: a capacidade de memória de trabalho (*capacity*),

a operação relacional (*relating operation*) e a consistência e encerramento (*consistency and closure*). Ou seja, a quantidade de informação que o produto apresenta, as ligações que envolve entre conteúdos e a forma como conclui sobre o tema tratado (Biggs & Collis, 1982).

A Taxonomia SOLO apresenta assim cinco níveis de complexidade crescente: (1) *pré-estrutural*, (2) *uni-estrutural*, (3) *multi-estrutural*, (4) *relacional* e (5) *abstrato*. A Figura 1 pretende esquematizar cada um deles, através de um diagrama. No nível *pré-estrutural*, o estudante não fornece informação relevante, transmitindo exclusivamente a primeira ideia que lhe ocorreu. No nível *uni-estrutural*, refere apenas um aspeto relevante, de forma linear e simplista. No nível *multi-estrutural*, o aluno faz referência a dois ou mais aspetos relevantes, mas sem qualquer relacionamento entre eles. No nível *relacional*, refere todos ou a maioria dos elementos combinados entre si, embora o conteúdo seja limitado ao contexto particular do tema em causa. No nível *abstrato*, o estudante faz o mesmo que no nível anterior e mostra que o tema constitui um caso que faz parte de um princípio mais geral e, portanto, reconhece camadas de significado e extrapola para outros temas. Entre cada um dos níveis, pode ainda discriminar-se níveis transicionais, para respostas que pareçam estar quase a atingir o nível seguinte (Biggs & Collis, 1982).

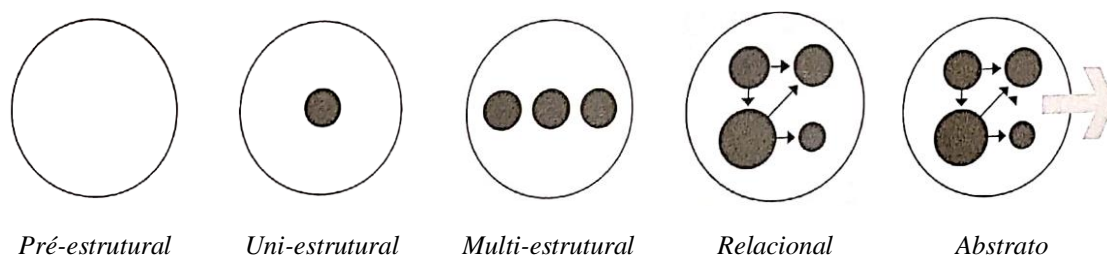


Figura 1. Níveis de complexidade estrutural do produto de aprendizagem, da Taxonomia SOLO. Fonte: Duarte, 2012, p.30.

De acordo com Hattie e Brown (2004, citado por Mol & Matos, 2020), os níveis uni-estrutural e multi-estrutural estão associados a uma abordagem à aprendizagem superficial, enquanto os níveis relacional e abstrato a uma aprendizagem profunda. Por sua vez, como já referido, a forma com o estudante aborda a aprendizagem pode ser moldado pela sua conceção de aprendizagem, portanto esta pode influenciar indiretamente a qualidade do produto (Duarte, 2012).

Tendo em conta esta relação entre o processo e o resultado, vários autores têm utilizado a Taxonomia SOLO para refletir sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem, em diferentes áreas disciplinares, como por exemplo a Matemática (e.g. Afriyani, Sa'dijah, Subanji & Muksar, 2018; Pereira, 2019). A investigação também tem desenvolvido intervenções que viabilizem o desenvolvimento de competências cognitivas, servindo-se da Taxonomia SOLO para avaliar a evolução dos estudantes, desde o ensino Secundário ao Superior (e.g., Duarte, Martins, Marques & Mesquita, 2020; Marques, 2016; Trindade, 2009). Deste modo, a Taxonomia SOLO tem-se revelado uma ferramenta útil na avaliação e intervenção educacional, contribuindo para um ensino e uma aprendizagem mais significativos.

### **Intervenção pela Arte na Aprendizagem**

A intervenção pela arte na aprendizagem tem sido utilizada não só para o ensino de conteúdos curriculares, mas também para a promoção de competências cognitivas e socioemocionais envolvidas nessa aprendizagem (Nutbrown, 2013). A utilização de métodos de ensino com base em várias formas de arte, como literatura, cinema e dança, tem-se revelado pertinente também no Ensino Superior (Chemi & Du, 2018). A investigação tem mostrado como o ensino pela arte, sendo mais envolvente, tem o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa e, conseqüentemente, de melhor qualidade (Mesquita & Duarte, 2018). Como refere Oatley (2011), “A arte geralmente não leva as pessoas a uma conclusão específica. Ela desencadeia pensamentos e sentimentos em torno de um objeto compartilhado – a obra de arte – de uma forma que oferece múltiplas possibilidades de compreensão” (p. 18).

A realização deste tipo de intervenções em contexto académico, o meio natural dos estudantes, pode favorecer a mudança da sua aprendizagem. Considerando intervenções pela arte na aprendizagem que tenham envolvido a avaliação da complexidade estrutural do produto de aprendizagem, refira-se o estudo de Duarte e colaboradores (2020), sobre os efeitos na aprendizagem da análise de textos literários na temática da saúde. A intervenção, com estudantes universitários portugueses de Letras e Medicina, promoveu a *leitura cerrada* e a *escrita reflexiva* de excertos ficcionais sobre a doença, cuidados de saúde e a relação paciente-profissional de saúde. Os resultados mostraram não só um efeito de aumento e preservação da competência de análise literária de textos sobre saúde, como também de uma maior capacidade e motivação para a leitura

e escrita. Marques (2016), que estudou a mesma amostra, apontou também para efeitos na atenção e na humanização da relação entre o paciente e o profissional de saúde.

Outra intervenção, de Mesquita & Duarte (2018), com base num vídeo e textos literários sobre a aprendizagem, procurou estudar os efeitos da análise desses materiais nas concepções de aprendizagem de estudantes portugueses de Psicologia. O vídeo e os textos mostravam personagens com abordagens à aprendizagem contrastantes, superficial e profunda. A comparação dos resultados antes e após a intervenção não mostrou mudanças na concepção “reprodutiva” (ou quantitativa) da aprendizagem, porém revelou um aumento na concepção “significativa” (ou qualitativa). Segundo os autores, a ausência de alterações na concepção “reprodutiva” pode dever-se ao ambiente de ensino dos estudantes, que valoriza a memorização de conteúdos, além da compreensão dos mesmos.

Portanto, a ausência de mudança no contexto de aprendizagem pode contaminar os resultados da intervenção. Em vista disso, um ensino que incentive uma aprendizagem passiva pode até tornar o tipo de concepção valorizada na intervenção contraproducente. Assim, sempre que possível, deve procurar-se uma intervenção global, que pretenda simultaneamente mudança nos estudantes e no contexto (Duarte, 2002).

Considerando, em particular, a intervenção pelo cinema na aprendizagem, diferentes estudos têm mostrado o seu impacto na qualidade da aprendizagem, em áreas como a das Línguas (e.g., Gullette, Kaiser & Møller, 2016), a da Educação Básica (e.g., Moura, Cachadinha & Almeida, 2017) e a da Psicologia (e.g., Searight & Saunders, 2014). Esta aprendizagem inclui a aquisição de conhecimento, atitudes, competências ou valores. Atendendo a este último aspeto, Niemiec e Wedding (2014) defendem que a linguagem dos filmes transcende qualquer barreira cultural e, por isso, é capaz ensinar virtudes (ou forças de carácter) cognitivas, emocionais e comportamentais, também estas universais. Tal linguagem promove não só a consciência do outro, como o autoconhecimento, visto que observar e analisar personagens num filme permitirá ao estudante rever-se no ecrã e, com isso, refletir sobre si próprio (Henderson & Gladding, 1998). Por ser um estímulo audiovisual, é um meio completo de transmissão de informação e uma alternativa prática ao método tradicional de ensino por exposição de conteúdos (Moura et al., 2017). O cinema revela-se assim um instrumento poderoso para a educação e a intervenção, que pode favorecer uma aprendizagem profunda e se destaca por agregar todas as outras artes – razão pela qual foi denominado, por Ricciotto Canuto, a “sétima arte” (Brito, Freire, Ferriz & Ferriz, 2011).

O presente estudo procurou avaliar o impacto que uma intervenção que promove a utilização de estratégias de análise de cenas de filmes na temática da aprendizagem tem na conceção de aprendizagem de estudantes universitários, assim como na sua competência de análise de imagens paradas de filmes. Assim, testou-se as hipóteses de que, com a intervenção, os participantes (1) aumentem a sua conceção qualitativa de aprendizagem, (2) diminuam a sua conceção quantitativa, (3) aumentem a sua competência de análise de imagens paradas de filmes e (4) apresentem variabilidade interindividual (i.e., que nem todos os casos apresentem as mesmas mudanças com a intervenção).

O conhecimento da eventual eficácia deste método constituirá um fundamento para a sua integração em programas de intervenção psicoeducacional que possam contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

### **Método**

A investigação foi inicialmente planeada como um estudo quasi-experimental em contexto educacional, com a realização de um pré-teste e de um pós-teste das variáveis dependentes, para um grupo experimental (uma turma) de 32 estudantes universitários participantes de uma intervenção em sala de aula e de um grupo de controlo (outra turma) equivalente. Deste modo, ambos os grupos foram avaliados, antes e depois da intervenção, quanto à conceção de aprendizagem e à competência de análise de imagens paradas de filmes. Entre as duas avaliações, o grupo experimental participou na intervenção e o grupo de controlo não. Em função do número de participantes do grupo experimental que efetivamente realizaram todas as atividades de intervenção (N=10), acabou por se utilizar um desenho de investigação inspirado no *desenho de experiência de casos múltiplos*, baseado na literatura sobre este tipo de metodologia (e.g., Dugard, File, Todman & Todman, 2012).

### **Participantes**

Os participantes eram estudantes universitários do segundo ano de um curso superior de Psicologia, inscritos em duas unidades curriculares optativas do respetivo curso. Inicialmente, uma das turmas foi constituída como grupo experimental e a outra como grupo de controlo.

Dos 32 participantes (de ambos os sexos) que compreenderam o grupo experimental, 10 do sexo feminino, realizaram todas as atividades de intervenção. A idade média destes participantes é de 19.1 (DP = 0.32), variando entre 19 e 20. Em conformidade com isso, dos 22 participantes (de ambos os sexos) inicialmente considerados como grupo de controlo, foram aleatoriamente considerados para este grupo 10, todos com 19 anos de idade e do sexo feminino.

Os estudantes participantes e os docentes das turmas a que aqueles pertenciam deram o seu consentimento informado para a participação no estudo. O projeto foi aprovado pela Comissão Deontológica da sua Instituição de pertença.

### **Procedimento de Avaliação**

Para avaliar a conceção de aprendizagem dos estudantes, utilizou-se o Inventário de Conceções de Aprendizagem (COLI), originalmente construído por Purdie e Hattie (2002) e adaptado para português por Chaleta (2018) – Anexo A. O inventário é constituído por 30 itens divididos em cinco escalas: aprender como *ganho de informação* (INFO, cinco itens); aprender como *recordar informação* (REC, quatro itens); aprender como *compreender, usar e aplicar informação* (UUA, cinco itens); aprender como *mudança pessoal* (PERS, nove itens); e aprender como *desenvolvimento de competências sociais* (SOC, sete itens). Cada item é respondido através de uma escala de *Likert* de 7 pontos, variando entre 1 (“discordo totalmente”) a 7 (“concordo totalmente”).

A avaliação da competência de análise de imagens paradas de filmes foi realizada através da análise de respostas escritas à questão aberta "Comente a imagem", perante duas imagens paradas equivalentes da mesma cena do filme *Dead Poets Society* (1989) – uma para o pré-teste e outra para o pós-teste – Anexo B. A competência de análise de imagens foi operacionalizada em termos da complexidade estrutural da análise dos participantes, avaliada com base na Taxonomia SOLO de Biggs e Collis (1982), com cinco níveis: pré-estrutural, uni-estrutural, multi-estrutural, relacional e abstrato. O nível *pré-estrutural* corresponde a uma resposta de conteúdo irrelevante relativamente à imagem. A nível *uni-estrutural* há referência a apenas um elemento relevante. Uma resposta de nível *multi-estrutural* destaca dois ou mais aspetos significativos, não os relacionando entre si, como uma lista. A nível *relacional* observa-se uma associação entre vários elementos relevantes e argumentos baseados no contexto específico da imagem. No quinto e último nível, o *abstrato*, a resposta revela, além dos aspetos do nível



*relacional*, uma generalização de um princípio, a partir do exemplo da imagem, ou uma extrapolação a outros contextos. Na Taxonomia SOLO, são ainda contemplados quatro níveis intermédios (1.5; 2.5; 3.5; 4.5) para respostas que vão além do nível anterior, mas ainda não cumpram os critérios do nível seguinte (Biggs & Collis, 1982).

Foram elaborados e validados exemplos-tipo de respostas esperadas para cada nível da Taxonomia SOLO – Anexo C. Um avaliador independente, conhecedor da taxonomia, procedeu à validação dos comentários, fazendo corresponder os exemplos de resposta a cada um dos níveis. A partir desses comentários-tipo foram classificadas as respostas dos participantes. Para o estudo da validade desta classificação, após um treino com algumas respostas, 25% dos comentários foram igualmente classificados por um avaliador independente. O grau de acordo inter-avaliadores foi de 80%, visto que houve acordo em 8 de 10 respostas mostradas.

O grupo que participou na intervenção respondeu também a uma pergunta aberta sobre a perceção de eventuais mudanças na sua aprendizagem, provocadas pelo programa – Anexo D.

### **Procedimento de Intervenção**

O procedimento consistiu na aplicação do protótipo de um módulo do programa de intervenção, *Aprender Melhor pela Arte* (módulo cinema), desenvolvido por Duarte (2018-2020), em seis sessões de cerca de 110 minutos cada, durante um período de três semanas (duas sessões por semana).

A intervenção consistiu numa apresentação das características das abordagens de superfície e de profundidade à aprendizagem e seus resultados típicos, através de dois casos exemplificativos, seguida do visionamento, análise individual ou grupal e discussão desta análise (primeiro em díades e depois em plenário) de cenas selecionadas de filmes na temática da aprendizagem académica, repetidamente ao longo das sessões.

As cenas representavam situações onde estudantes manifestavam, de forma contrastante, abordagens de superfície e de profundidade à aprendizagem escolar. No Anexo E é possível consultar quais os filmes e as cenas selecionadas. Os filmes selecionados eram falados em Inglês e Francês, com legendas em Português.

A referida análise, cuja aplicação a cenas do mesmo tipo foi modelada no início de cada sessão para os estudantes, baseia-se em investigação sobre o processamento da

imagem cinematográfica, da área da Psicologia do Cinema (Duarte, 2018-2020). A análise consiste na resposta escrita a cinco tópicos: (1) categorização das personagens; (2) análise psicológica das personagens (seus motivos, emoções, concepções, estratégias); (3) vantagens e inconvenientes do modo de aprendizagem das personagens; (4) sumarização da trama (e relação com as abordagens à aprendizagem); (5) reconstrução da cena (de modo a que reflita melhor o tema das abordagens à aprendizagem). As seis sessões ocorreram no tempo das aulas de uma unidade curricular, optativa de um curso superior de Psicologia, na qual estava prevista a aplicação do referido módulo do programa de intervenção pelo docente.

No Anexo F é possível consultar uma descrição detalhada das atividades realizadas em cada sessão.

### **Procedimento de Processamento de Dados**

Seguindo a metodologia experimental de *experiência de casos múltiplos* (e.g., Dugard et al., 2012), comparou-se os resultados das avaliações das variáveis dependentes – concepções de aprendizagem e competência de análise de imagens paradas de filmes – realizadas antes e depois da intervenção, para cada participante. A comparação consistiu em analisar a variabilidade e a magnitude da variação daquelas avaliações, entre os dois momentos de avaliação.

Para facilitar a análise dos resultados, as duas primeiras escalas do COLI – INFO e REC – foram ainda agrupadas numa “escala compósita” de conceção quantitativa da aprendizagem (QUANT), e as duas escalas seguintes – UUA e PERS – numa “escala compósita” de conceção qualitativa da aprendizagem (QUAL), um procedimento não contemplado no estudo de Chaleta (2018), mas em harmonia com as suas definições das escalas.

Relativamente à avaliação da perceção dos participantes da intervenção sobre as mudanças eventualmente provocadas pela intervenção, procedeu-se a uma análise de conteúdo temática das respostas. As respostas foram inicialmente segmentadas em unidades de sentido (ideias singulares) e posteriormente procedeu-se à categorização indutiva de cada unidade segmentada, com recurso ao programa NVivo 12. Essa categorização foi sensível ao contexto da resposta em que cada segmento se encontrava. O sistema de categorias foi validado através da sua aplicação a 10% das unidades por um

analista independente, após um treino na categorização de algumas unidades. O grau de acordo inter-analistas foi de 80 %, dado que houve acordo em 4 de 5 unidades.

## Resultados

Apresenta-se, de seguida, os resultados relativos à conceção de aprendizagem, à competência de análise de imagens paradas de filmes, bem como à percepção do impacto da intervenção na aprendizagem.

No que diz respeito à conceção de aprendizagem, avaliada pelo inventário COLI (Chaleta, 2018), cinco dos estudantes participantes da intervenção diminuíram na conceção quantitativa (QUANT) e os restantes cinco aumentaram. Por outro lado, oito participantes da intervenção aumentaram na sua conceção qualitativa da aprendizagem (QUAL), enquanto dois reduziram, como mostram o Quadro 1 e as Figuras 2 e 3.

### Quadro 1

*Conceções de aprendizagem QUANT e QUAL no grupo com intervenção, nos momentos pré e pós-intervenção*

Casos	QUANT		QUAL	
	Pré	Pós	Pré	Pós
1	5.58	6.20 >	6.84	6.74 <
2	5.08	4.68 <	5.42	5.47 >
3	5.70	5.90 >	5.87	6.22 >
4	4.15	5.23 >	6.23	6.39 >
5	3.75	5.43 >	5.58	6.42 >
6	4.60	5.78 >	6.00	6.63 >
7	5.33	4.58 <	6.32	6.37 >
8	3.65	3.50 <	5.30	5.69 >
9	5.08	4.88 <	6.69	6.44 <
10	4.75	4.70 <	5.17	5.76 >

= igual a antes da intervenção; > maior a antes da intervenção; < menor a antes da intervenção

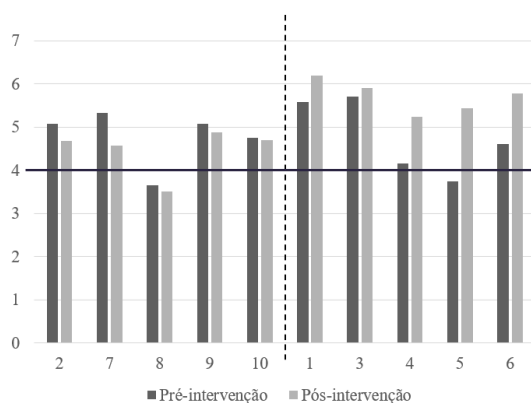


Figura 2. Concepção de aprendizagem QUANT de cada participante do grupo com intervenção, nos momentos antes e depois da mesma.

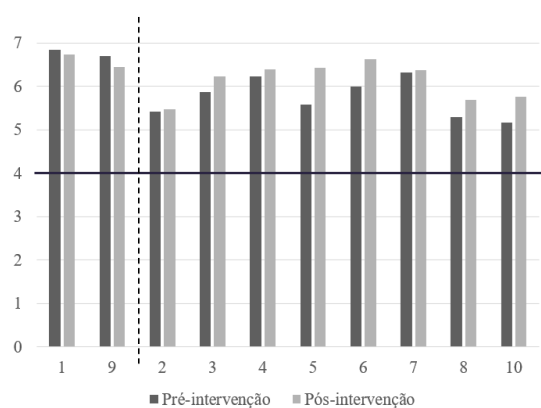


Figura 3. Concepção de aprendizagem QUAL de cada participante do grupo com intervenção, nos momentos antes e depois da mesma.

Mais especificamente, e como é possível observar no Quadro 2, considerando a concepção quantitativa, quatro participantes da intervenção diminuíram, um manteve e cinco aumentaram na sua noção de aprendizagem como *ganho de informação* (INFO), ao passo que aprender como *recordar informação* (REC) diminuiu num participante, manteve em três e aumentou em seis. No que se refere à concepção qualitativa, em ambas as escalas – aprender como *compreender, usar e aplicar informação* (UUA) e aprender como *mudança pessoal* (PERS) – houve um aumento em sete estudantes, inalteração num participante e redução em dois – no entanto, estas mudanças não coincidiram nos mesmos casos. Ainda, na concepção de aprendizagem como *desenvolvimento de competências sociais*, sete participantes da intervenção aumentaram, um manteve e dois diminuíram.

## Quadro 2

*Concepções de aprendizagem INFO, REC, UUA, PERS e SOC no grupo com intervenção, nos momentos pré e pós-intervenção*

Casos	INFO		REC		UUA		PERS		SOC	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	6.40	6.40 =	4.75	6.00 >	6.80	6.60 <	6.89	6.89 =	6.86	6.86 =
2	5.40	4.60 <	4.75	4.75 =	5.40	5.60 >	5.44	5.33 <	5.29	4.86 <
3	5.40	5.80 >	6.00	6.00 =	5.40	6.00 >	6.33	6.44 >	6.00	6.71 >
4	3.80	5.20 >	4.50	5.25 >	5.80	6.00 >	6.67	6.78 >	5.57	5.71 >
5	4.00	4.60 >	3.50	6.25 >	5.60	6.40 >	5.56	6.44 >	4.14	4.43 >
6	4.20	5.80 >	5.00	5.75 >	6.00	6.60 >	6.00	6.67 >	5.14	6.14 >
7	5.40	3.40 <	5.25	5.75 >	6.20	6.40 >	6.44	6.33 <	5.43	5.86 >
8	3.80	4.00 >	3.50	3.00 <	4.60	4.60 =	6.00	6.78 >	5.29	5.57 >
9	5.40	5.00 <	4.75	4.75 =	6.60	6.00 <	6.78	6.89 >	5.57	5.14 <
10	5.00	4.40 <	4.50	5.00 >	5.00	5.40 >	5.33	6.11 >	5.29	5.57 >

= igual a antes da intervenção; > maior a antes da intervenção; < menor a antes da intervenção

Quanto à concepção de aprendizagem nos estudantes não sujeitos à intervenção, como se verificam no Quadro 3 e nas Figuras 4 e 5, sete aumentaram na concepção quantitativa (QUANT) e três diminuíram; enquanto na concepção qualitativa (QUAL) um manteve, seis reduziram e três aumentaram.

## Quadro 3

*Concepções de aprendizagem QUANT e QUAL no grupo sem intervenção, nos momentos pré e pós-intervenção*

Casos	Quantitativa		Qualitativa	
	Pré	Pós	Pré	Pós
11	5.18	4.78 <	6.17	5.79 <
12	4.80	5.13 >	6.06	5.87 <
13	5.50	5.78 >	6.31	6.20 <
14	4.28	5.08 >	6.16	6.16 =
15	4.80	4.73 <	6.27	5.62 <
16	4.15	4.45 >	5.54	5.02 <
17	4.75	4.60 <	5.58	5.96 >
18	4.65	4.73 >	5.73	6.04 >
19	3.90	4.35 >	5.92	6.24 >
20	4.95	5.08 >	5.51	5.46 <

= igual a antes da intervenção; > maior a antes da intervenção; < menor a antes da intervenção

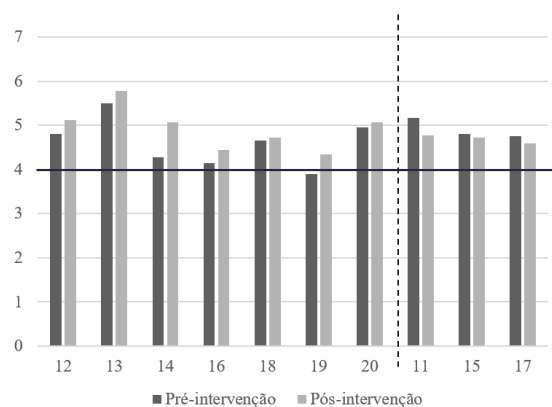


Figura 4. Conceção de aprendizagem QUANT de cada participante do grupo sem intervenção, nos momentos antes e depois da mesma.

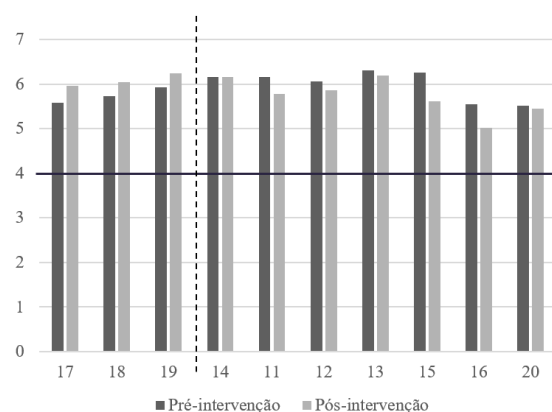


Figura 5. Conceção de aprendizagem QUAL de cada participante do grupo sem intervenção, nos momentos antes e depois da mesma.

No Quadro 4, observa-se que a conceção quantitativa de aprendizagem como *ganho de informação* (INFO) aumentou em oito participantes e diminuiu em dois, mas a de como *recordar informação* (REC) manteve num, aumentou em quatro e reduziu em cinco. Ainda, a conceção qualitativa de aprender como *compreender, usar e aplicar informação* (UUA) manteve-se em três estudantes, diminuiu em quatro e aumentou em três, contudo, a de aprender como *mudança pessoal* (PERS) permaneceu igual num participante, reduziu em cinco e aumentou em quatro. Na escala de aprender como *desenvolvimento de competências sociais* (SOC), um caso sem intervenção manteve, seis diminuíram e três aumentaram.

## Quadro 4

*Conceções de aprendizagem INFO, REC, UUA, PERS e SOC no grupo sem intervenção, nos momentos pré e pós-intervenção*

Casos	INFO		REC		UUA		PERS		SOC	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
11	5.60	4.80 <	4.75	4.75 =	6.00	5.80 <	6.33	5.78 <	5.43	5.00 <
12	4.60	5.00 >	5.00	5.25 >	6.00	5.40 <	6.11	6.33 >	5.14	5.86 >
13	5.00	5.80 >	6.00	5.75 <	6.40	6.40 =	6.22	6.00 <	6.14	6.00 <
14	4.80	5.40 >	3.75	4.75 >	6.20	6.20 =	6.11	6.11 =	5.57	5.57 =
15	3.60	4.20 >	6.00	5.25 <	6.20	5.80 <	6.33	5.44 <	4.43	4.29 <
16	4.80	4.40 <	3.50	4.50 >	5.20	4.60 <	5.89	5.44 <	5.57	5.43 <
17	5.00	5.20 >	4.50	4.00 <	5.60	5.80 >	5.56	6.11 >	5.86	5.71 <
18	3.80	4.20 >	5.50	5.25 <	5.80	6.20 >	5.67	5.89 >	5.00	5.29 >
19	3.80	4.20 >	4.00	4.50 >	5.40	5.60 >	6.44	6.89 >	3.71	3.14 <
20	4.40	5.40 >	5.50	4.75 <	5.80	5.80 =	5.22	5.11 <	4.57	5.14 >

= igual a antes da intervenção; > maior a antes da intervenção; < menor a antes da intervenção

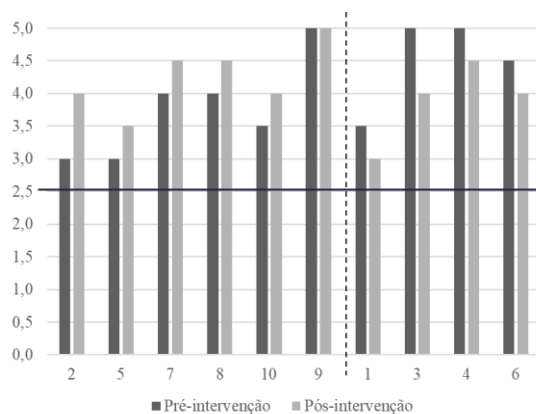
Em relação à competência de análise de imagens paradas de filmes, avaliada pela Taxonomia SOLO (Biggs e Collis, 1982), os resultados revelam que cinco dos sujeitos à intervenção aumentaram a complexidade estrutural de análise, um participante manteve-se no nível máximo (5) e quatro diminuíram entre 0.5 e 1 valor, como mostram o Quadro 5 e a Figura 6.

## Quadro 5

*Complexidade estrutural da análise de imagens paradas de filmes no grupo com intervenção, nos momentos pré e pós-intervenção*

Casos	Complexidade estrutural da análise de imagens paradas de filmes	
	Pré-intervenção	Pós-intervenção
1	3.5	3.0 <
2	3.0	4.0 >
3	5.0	4.0 <
4	5.0	4.5 <
5	3.0	3.5 >
6	4.5	4.0 <
7	4.0	4.5 >
8	4.0	4.5 >
9	5.0	5.0 =
10	3.5	4.0 >

= igual a antes da intervenção; > maior a antes da intervenção; < menor a antes da intervenção



*Figura 6.* Complexidade estrutural da análise de imagens paradas de filmes de cada participante do grupo com intervenção, nos momentos antes e depois da mesma.

Como apresentado no Quadro 6 e na Figura 7, nos estudantes não sujeitos a intervenção, a complexidade estrutural de análise de imagens paradas de filmes manteve-se em cinco deles, diminuiu em três e aumentou meio nível em dois.

#### Quadro 6

*Complexidade estrutural da análise de imagens paradas de filmes no grupo sem intervenção, nos momentos nos momentos pré e pós-intervenção*

Casos	Complexidade estrutural da análise de imagens paradas de filmes	
	Pré-intervenção	Pós-intervenção
11	4.5	4.5 =
12	4.0	4.5 >
13	3.5	4.0 >
14	4.5	4.0 <
15	5.0	4.0 <
16	3.5	3.5 =
17	4.0	4.0 =
18	4.5	4.0 <
19	4.5	4.5 =
20	4.0	4.,0 =

= igual a antes da intervenção; > maior a antes da intervenção; < menor a antes da intervenção



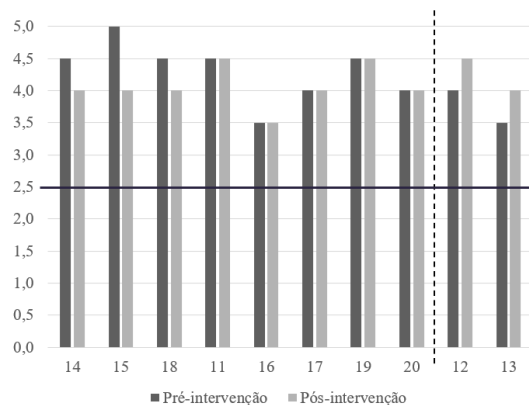


Figura 7. *Complexidade estrutural da análise de imagens paradas de filmes de cada participante do grupo sem intervenção, nos momentos antes e depois da mesma.*

O Quadro 7 apresenta as percepções dos estudantes que participaram na intervenção sobre o impacto desta na sua aprendizagem, resultado da análise temática das respostas à questão aberta sobre esse impacto. No grupo ocorreu uma percepção de mudanças na Conceção de Aprendizagem (presente em nove casos) como resultado da intervenção, tanto a nível indiscriminado (Mudança Indiferenciada da Conceção), como a nível do desenvolvimento da noção de aprendizagem como não limitada num contexto específico (Conceção Ampla), não restrita a uma forma universal e ideal (Conceção Relativista) e como causa de mudança pessoal (Conceção Funcional). Também ocorreu uma percepção de um efeito de aprendizagem sobre as Abordagens à Aprendizagem (presente nos 10 casos), tanto a nível da aprendizagem sobre as diferentes abordagens (Existência de Abordagens), como a nível da aprendizagem da diferença entre elas (Diferença entre Abordagens), da aprendizagem de que há abordagens que beneficiam mais a aprendizagem (Abordagens Melhores) e das vantagens e desvantagens de determinadas abordagens (Vantagens e Desvantagens). Ocorreu ainda uma percepção de uma aprendizagem sobre abordagens de ensino (Abordagens ao Ensino; em três casos) e de desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre a aprendizagem (Meta-aprendizagem; em cinco casos) como efeito da intervenção.

## Quadro 7

*Sistema de categorias da percepção dos participantes do grupo com intervenção sobre as mudanças provocadas pelo programa na sua aprendizagem*

METACATEGORIAS	CATEGORIAS	SEGMENTOS ILUSTRATIVOS	CASOS
Conceção de Aprendizagem (mudança da concepção de aprendizagem)	<b>Mudança Indiferenciada da Conceção</b> (desenvolvimento indiferenciado da concepção da aprendizagem)	“(…) a minha noção de aprendizagem alargou-se para uma vertente, não só teórica, como principalmente mais prática (…)”	4; 5; 6; 7; 8
	<b>Conceção Ampla</b> (desenvolvimento de uma concepção de aprendizagem como não limitada num contexto específico)	“(…) [a intervenção] ajudou a ver um pouco a aprendizagem como algo também do quotidiano (…)”	2; 3; 5; 6; 7; 10
	<b>Conceção Relativista</b> (desenvolvimento da concepção de que não há uma forma de aprender universal e ideal)	“(…) não há uma maneira certa e errada de aprender apenas [existem] várias maneiras que vão ao encontro do objetivo da pessoa.”	8
Abordagens à Aprendizagem (aprendizagem sobre as abordagens à aprendizagem)	<b>Conceção Funcional</b> (desenvolvimento da concepção da aprendizagem como causa de mudança pessoal)	“(…) ilucidou-me [ <i>sic</i> ] para o facto de que tudo o que aprendemos, para além de nos modificar enquanto pessoas, torna-nos mais capazes de viver e de estar bem em sociedade.”	6; 9; 10
	<b>Existência de Abordagens</b> (aprendizagem da existência de diferentes abordagens à aprendizagem)	“(…) aprendi, através da tarefa de análise de cenas, várias abordagens ao método de aprendizagem.”	3; 5; 6; 7; 8; 10
	<b>Diferença entre Abordagens</b> (aprendizagem das diferenças entre abordagem profunda e superficial à aprendizagem)	“Na minha opinião, os exercícios feitos ajudaram-me a criar uma melhor distinção entre os dois tipos de abordagem (superficial e profunda) (…)”	2; 4; 6; 9

(Quadro 7 cont.)

METACATEGORIAS	CATEGORIAS	SEGMENTOS ILUSTRATIVOS	CASOS
<b>Abordagens à Aprendizagem</b> (cont.)	<b>Abordagens Melhores</b> (aprendizagem de que há abordagens à aprendizagem que a beneficiam mais)	“A visualização de várias cenas que abordaram vários tipos de abordagens de aprendizagem permitiu que entendesse melhor quais as formas mais vantajosas de aprendizagem.”	<b>1; 4; 7</b>
	<b>Vantagens e Desvantagens</b> (aprendizagem das vantagens e desvantagens de determinadas abordagens à aprendizagem)	“(…) foi importante para identificar outros aspetos como as vantagens e desvantagens de certa abordagem (…)”	<b>1; 3; 4; 8; 9</b>
<b>Abordagens ao Ensino</b> (aprendizagem sobre as abordagens ao ensino)	_____	“(…) [aprendi] sobre os diversos tipos de abordagem que os professores mais especificamente podem utilizar [para ensinar].”	<b>1; 2; 9</b>
<b>Meta-aprendizagem</b> (desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre a aprendizagem pessoal)	_____	“(…) [a intervenção] permitiu também uma reflexão no sentido da minha atitude perante a aprendizagem, e de que forma estou disposta a recebê-la.”	<b>1; 3; 7; 9; 10</b>

Tendo em conta o número reduzido de participantes do grupo com intervenção, é relevante uma comparação dos resultados de cada caso, nas avaliações das variáveis dependentes – concepções de aprendizagem e competência de análise de imagens paradas de filmes – antes e depois da intervenção. Os casos 2, 7, 8 e 10 diminuíram a sua concepção quantitativa da aprendizagem e aumentaram a concepção qualitativa, bem como a complexidade estrutural de análise, enquanto que no caso 1 aconteceu o oposto. O caso 9 manteve a complexidade estrutural de análise no nível máximo e reduziu nos dois tipos de concepção. Os restantes – 3, 4, 5 e 6 – aumentaram nos três parâmetros.

## Discussão

A intervenção psicoeducacional em contexto académico tem tido como um dos alvos a melhoria da aprendizagem dos estudantes. O cinema – e a arte em geral – constitui um dos veículos utilizados para potenciar a mudança de diferentes variáveis cognitivas, comportamentais e socioemocionais. Com o presente estudo, questionou-se até que ponto a análise orientada de cenas de filmes na temática da aprendizagem, por parte de estudantes do Ensino Superior, pode desenvolver nestes a conceção de aprendizagem e a competência de análise de imagens paradas de filmes.

Os resultados do grupo com intervenção conferem fundamento para apoiar a primeira hipótese, de que os participantes aumentassem a sua conceção qualitativa de aprendizagem, dado que na maioria (oito em 10) isso ocorreu. Em contraste, no grupo sem intervenção, a maior parte diminuiu nesta conceção (seis em 10) e um participante manteve. Isto significa que, com a intervenção, os participantes ganharam mais noção de que aprender envolve compreender, usar e aplicar informação, bem como mudança pessoal. Os resultados vão de encontro aos do estudo de Mesquita & Duarte (2018), que observaram que a análise orientada de um vídeo e de textos literários na temática da aprendizagem promoveu, em estudantes universitários, um aumento na conceção “significativa” (ou qualitativa) de aprendizagem.

Os dois participantes do presente estudo em que a conceção qualitativa não aumentou já tinham os valores mais elevados do grupo nesta conceção no início, e mantiveram-se à volta do mesmo nível, revelando possivelmente que não foram beneficiados pela intervenção neste campo – um destes participantes nem manifestou a perceção de mudanças nas conceções, na resposta aberta sobre o impacto da intervenção.

O facto de a conceção qualitativa já estar acima da média da escala no momento pré-intervenção é congruente com investigações que mostraram que conceções mais sofisticadas aumentam com o avanço no nível de ensino (e.g., Marton et al., 1993). A amostra ser inteiramente feminina também pode ter contribuído para esses valores, visto que há indícios de que as mulheres tendem a apresentar conceções mais qualitativas do que os homens (Chaleta, 2018).

No que diz respeito à segunda hipótese, de que a intervenção diminuísse a conceção quantitativa dos participantes com intervenção, isto ocorreu em metade dos casos. Por outro lado, no grupo sem intervenção, a maioria aumentou nesta conceção (sete

em 10). O aumento e a permanência da visão de aprendizagem como ganhar e recordar informação, nos participantes com intervenção, pode justificar-se pelo contexto de ensino dos participantes ser, prevalentemente, de transmissão de conhecimento (Duarte, 2002). Essa perspectiva pode ser especialmente incrementada com a aproximação do final do semestre e, conseqüentemente, da época de avaliações, em que há mais o foco na retenção de informação para reproduzir no exame. Deste modo, o facto de o pós-teste ter sido realizado no último mês de aulas do semestre, pode também explicar o aumento da conceção quantitativa e a diminuição da conceção qualitativa na maioria dos estudantes sem intervenção (sete em 10). Seria relevante analisar concretamente o ambiente de aprendizagem dos participantes do estudo, de modo a confirmar esta relação.

Quanto à terceira hipótese, de que os estudantes do grupo com intervenção aumentassem na sua competência de análise de imagens paradas de filmes, isso verificou-se em metade dos casos, tendo em conta que um participante se manteve no nível máximo e os restantes, apesar de descerem, permaneceram em valores acima do ponto médio da taxonomia. No grupo sem intervenção, metade manteve o seu nível de competência e apenas dois aumentaram (meio valor). Também neste grupo não se verificaram resultados abaixo da metade superior do sistema de classificação, o que provavelmente está relacionado com o facto de se tratarem de estudantes do Ensino Superior, com capacidade, ou até alguma experiência (pela exposição, dentro ou fora da sala de aula), em analisar este tipo de materiais. Ainda, dada a relação indireta entre a conceção e a qualidade do produto de aprendizagem (Figueira & Duarte, 2019), era espectável que, se a conceção qualitativa estivesse elevada, a complexidade estrutural também estivesse. É interessante notar até que a estudante que se manteve no valor máximo da competência de análise foi uma das que já tinha um valor alto de conceção qualitativa e não aumentou com a intervenção – o que mostra, mais uma vez, que provavelmente a intervenção não foi útil para ela neste sentido. Para os participantes nos quais a intervenção não aumentou a sua competência, podia ser necessário mais sessões de análise, ou podem ter características pessoais que não favoreceram a mudança – como fadiga, desatenção, menos habilidade visiospacial ou falta de interesse pelas atividades (Duarte, 2020). Nos dois estudantes do grupo sem intervenção que aumentaram na competência de análise de imagens paradas de filmes, pode ter-se verificado um efeito de treino, por terem sido expostos a uma tarefa semelhante, no pré e no pós-teste.

Por fim, os resultados confirmam a quarta hipótese, de que haveria variabilidade interindividual no grupo com intervenção. Como já foi mencionado na discussão das restantes hipóteses, a intervenção não produziu os mesmos efeitos em todos os casos, no entanto, na maioria deles houve uma melhoria de dois ou mais parâmetros, o que constata o impacto positivo do programa implementado.

Outro fator que assegura isso são as respostas dos estudantes sobre a percepção de mudanças na sua aprendizagem provocadas pela experiência. A maioria manifestou mudanças na sua concepção de aprendizagem no sentido qualitativo, o que suporta o argumento de que a intervenção provocou um aumento da concepção qualitativa de aprendizagem. Acresce também que todos os participantes referiram efeitos no seu conhecimento sobre abordagens à aprendizagem que, como a literatura mostra, têm uma estreita interdependência com as concepções (Lonka et al., 2020). Ainda, não só pelas cenas dos filmes, como também pelo método utilizado na própria intervenção, alguns alunos mencionaram uma aprendizagem ao nível das abordagens de ensino. Isto possivelmente mostra que também os participantes reconhecem a influência que a pedagogia dos professores tem na qualidade de aprendizagem dos estudantes (Chaleta, 2018). Por último, alguns assinalaram que a experiência os fez refletir sobre a sua aprendizagem, o que pode reportar-se à natureza do material utilizado, o cinema, que viabiliza esta consciencialização do próprio por ver o outro (Henderson & Gladding, 1998).

### **Conclusão**

Em suma, a intervenção, de análise orientada de cenas de filmes na temática da aprendizagem, parece ter o potencial de conduzir a efeitos positivos na concepção de aprendizagem e na competência de análise de imagens paradas de filmes, embora isso varie em função das características pessoais e do contexto de aprendizagem. Assim, a inclusão deste tipo de metodologia em programas psicoeducacionais para estudantes universitários poderá ser considerada, no sentido de melhorar a qualidade da sua aprendizagem.

Contudo, dado que a amostra utilizada é de dimensão reduzida e não é representativa, os resultados não podem ser generalizáveis, mas apenas ser encarados como exploratórios. Deve procurar-se replicar este estudo com uma amostra maior e

proporcional à população em termos de sexo e faixa etária, procurando estabelecer um firme compromisso de assiduidade com os estudantes, de forma a não haver perdas tão significativas como as que ocorreram nesta investigação. Ainda, deve ter-se em conta que pode haver alunos que beneficiem mais da intervenção, dependendo da natureza do curso superior que frequentam. Na área das Ciências Sociais (que inclui a Psicologia), os estudantes podem ter uma conceção qualitativa da aprendizagem mais desenvolvida, porque são mais incentivados a utilizar o seu sentido crítico e capacidade de reflexão (Chaleta, 2018). Por isso, possivelmente observar-se-ia resultados mais significativos com a aplicação deste programa em alunos da área das Ciências e Tecnologias, por exemplo. Portanto, estudos futuros devem ter em atenção a representatividade das áreas de estudo dos estudantes do Ensino Superior e podem, até mesmo, procurar comparar efeitos em cada uma.

Outra limitação prendeu-se pelo facto de ter sido difícil comparar os resultados deste estudo com anteriores, dado que não existe investigação semelhante, que conjugue esta metodologia, população e variáveis analisadas. Além disso, também não foi viável a realização de uma análise fatorial confirmatória para o inventário utilizado na avaliação da conceção de aprendizagem, com base na presente amostra.

Um próximo estudo pode incluir uma avaliação *follow-up* das conceções dos estudantes, bem como das abordagens à aprendizagem, para averiguar, respetivamente, a manutenção e a generalização dos efeitos da intervenção. Como revela a literatura (e.g., Lonka et al., 2020) e indiciaram os resultados da perceção dos participantes, uma alteração nas conceções de aprendizagem pode modificar as abordagens à aprendizagem. Os efeitos serão mais duradouros, se houver ainda mudanças a nível do próprio contexto de aprendizagem (Duarte, 2002).

Investigações futuras podem também procurar estabelecer intervenções que explorem o efeito da aprendizagem através do cinema, em contraste com a aprendizagem tradicional, na conceção de aprendizagem e na competência de análise de imagens paradas de filmes. Ademais, pode revelar-se mais rico um programa que inclua outros materiais artísticos (como música, pintura ou banda desenhada). Na presente intervenção, notou-se que, com a repetição, especialmente o primeiro ponto da análise das cenas dos filmes (i.e., a categorização das personagens) passou a não constituir um desafio para os participantes. Se, por exemplo, em cada sessão, fosse introduzida uma forma de arte diferente, o efeito da novidade poderia tornar o programa mais estimulante e dinâmico.

Deste modo, a qualidade da aprendizagem dos estudantes deve continuar a ser um ponto nevrálgico da investigação em Psicologia Educacional e a intervenção pela arte poderá demonstrar, cada vez mais, ser um meio de a melhorar.

### **Disseminação dos Resultados**

A presente investigação foi divulgada numa comunicação oral, no dia 14 de maio de 2020, no âmbito da disciplina de Intervenções Psicoeducacionais, para alunos do Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.



### Referências Bibliográficas

- Afriyani, D., & Sa'dijah, C. (2018). Characteristics of Students' Mathematical Understanding in Solving Multiple Representation Task Based on Solo Taxonomy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 13(3), 281-287. <https://doi.org/10.12973/iejme/3920>
- Almeida, C. M. D., Freire, S., Silva, J. D. C. R., & Carvalho, C. (2019). Aprender: A conceção de estudantes universitários de um curso na área da educação. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva, & M. Gomes (Orgs.), *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 35-42). Lisboa: Edições ISPA. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/6996>
- Asikainen, H., Virtanen, V., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2013). Understanding the variation in bioscience students' conceptions of learning in the 21st century. *International Journal of Educational Research*, 62, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.008>
- Biggs, J. B. (1991). Teaching for better learning. *Legal Education Review*, 2(1), 133-147.
- Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning - The SOLO taxonomy (structured of the observed learning outcome)*. S.Francisco: Plenum Press.
- Brito, R. B., Freire, E. C. S., Ferriz, A. F., & Ferriz, J. L. S. (Outubro, 2011). *A sétima arte na educação: o cinema como laço educacional*. Comunicação apresentada no XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Paraíba, Campina Grande.

- Chaleta, M. E. (2018). Concepções de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Reanálise do COLI (Inventário de Concepções de Aprendizagem). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 684-705. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601302>
- Chemi, T., & Du, X. (Eds.). (2018). *Arts-based methods and organizational learning: Higher education around the world*. Cham: Palmgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63808-9>
- Cliff, A. F. (1998). Teacher-learners' conceptions of learning: Evidence of a "communalist" conception amongst postgraduate learners? *Higher Education*, 35(2), 205-220. <https://doi.org/10.1023/A:1003021132510>
- Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. M. (2004). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários(as) portugueses(as). *Psicologia*, 18(1), 147-163. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v18i1.413>
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, 54, 781-794. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9023-7>
- Duarte, A. M. (2012). *Aprender melhor: Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Duarte, A. M. (2018-2020). *Aprender melhor pela arte* (Documento interno). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

- Duarte, A. M., Martins, C. B., Marques, M. C., & Mesquita, F. C. (2020). Deepening the analysis of literary texts among university students using close reading and writing: A pilot study. *Anglo Saxonica*, 17(1), 1–13. <https://doi.org/10.5334/as.25>
- Dugard, P., File, P., Todman, J., & Todman, J. B. (2012). *Single-case and small-n experimental designs: A practical guide to randomization tests* (2<sup>a</sup> ed.). London: Routledge.
- Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35(3), 299-316. <https://doi.org/10.1023/A:1003145613005>
- Entwistle, N. J. (2018). Learning from the student's perspective. In N. J. Entwistle (Ed.), *Student learning and academic understanding: A research perspective and implications for teaching* (pp. 45-63). London & Cambridge, MA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-805359-1.00004-8>
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428.
- Figueira, A. I., & Duarte, A. M. (2019). Concepções de aprendizagem em estudantes portugueses do primeiro ciclo do Ensino Básico. *Psicologia USP*, 30(e180164), 1-12. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e180164>
- Freire, L., & Duarte, A. M. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. *Psicologia USP*, 21(4), 875-898. <https://doi.org/10.1590/s0103-6564201000040001>

- Freire, L., & Duarte, A. M. (2016). Concepções de estudantes universitários brasileiros sobre os fatores e as funções da aprendizagem. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 380-394. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200006>
- Grácio, M. L. F. (2002). *Cocepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino. Do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: uma perspectiva fenomenológica* (Dissertação de doutoramento). Retirada de <http://hdl.handle.net/10174/11236>
- Gullette, C., Kaiser, M., & Møller, K. (2016). Film clips in Scandinavian language instruction: Building student competencies. *Journal of Scandinavian Cinema*, 6(3), 261-277. [https://doi.org/10.1386/jsca.6.3.261\\_1](https://doi.org/10.1386/jsca.6.3.261_1)
- Henderson, D. A., & Gladding, S. T. (1998). The creative arts in counseling: A multicultural perspective. *The Arts in Psychotherapy*, 25(3), 183-187.
- Hsieh, W. M., & Tsai, C. C. (2018). Learning illustrated: An exploratory cross-sectional drawing analysis of students' conceptions of learning. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1220357>
- Lamon, M., Chan, C., Scardamalia, M., Burtis, P.J., & Brett, C. (Abril, 1993). *Beliefs about learning and constructive processes in reading: Effects of a computer supported intentional learning environment (CSILE)*. Comunicação apresentada no Annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, EUA.
- Lonka, K., Ketonen, E., & Vermunt, J. D. (2020). University students' epistemic profiles, conceptions of learning, and academic performance. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00575-6>

- Marques, M. C. P. (2016). *Efeitos da aprendizagem da análise literária de narrativas na temática da saúde por leitura cerrada e escrita reflexiva em estudantes universitários de letras e medicina* (Dissertação de mestrado). Retirada de <http://hdl.handle.net/10451/26487>
- Marton, F., Dall’Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Mesquita, F. C., & Duarte, A. M. (Abril, 2018). *Video and literary-based learning in a psychology course: a pilot study*. Comunicação apresentada no 6.º Encontro de Práticas de Investigação em Educação Artística, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de <https://www.researchgate.net/publication/325360213>
- Mol, S. M., & Matos, D. A. S. (2020). Uma análise sobre a Taxonomia SOLO: aplicações na avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(75), 722-747. <http://doi.org/10.18222/ae.v30i75.6593>
- Moura, A., Cachadinha, M., & Almeida, C. (2017). Cinema integrated learning in higher education – the case of Viana do Castelo Polytechnic – Northern Portugal. *Journal of Education & Social Policy*, 7(1), 143-151.
- Niemiec, R. M., & Wedding, D. (2014). *Positive psychology at the movies: Using films to build virtues and character strengths* (2ª ed.). Göttingen & Boston, MA: Hogrefe Publishing.
- Nutbrown, C. (2013). Conceptualising arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(2), 239-263. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.580365>

- Oatley, K. (2011). Fiction as dream. In K. Oatley, *Such stuff as dreams: The psychology of fiction* (pp. 1-22). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Pereira, V. C. D. A. S. (2019). *Aplicação da Taxonomia SOLO na análise da qualidade da avaliação* (Dissertação de doutoramento). Retirada de <http://hdl.handle.net/10400.6/7091>
- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 17-32.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of educational psychology*, 88(1), 87-100.
- Sadi, Ö. (2015). The analysis of high school students' conceptions of learning in different domains. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(6), 813-827.
- Searight, H. R., & Saunders, D. (2014). Teaching psychology through popular film: A curriculum. *International Journal of Social Sciences & Education*, 4(4), 858-862.
- Trindade, A. F. M. (2009). *O impacto de uma intervenção na motivação na qualidade da aprendizagem: uma experiência de caso único* (Dissertação de doutoramento). Retirada de <http://hdl.handle.net/10451/2127>
- Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7(3), 277-292.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher education*, 31(1), 25-50.

Yuksel, U., & Sutton-Brady, C. (2007). Conceptions of learning: An exploratory study in the context of marketing students. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(4).  
<https://doi.org/10.19030/tlc.v4i4.1612>

## Anexos

## Anexo A: Inventário de Concepções de Aprendizagem – COLI de Chaleta (2018)

COLI - Conceptions of Learning Inventory	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente
1. Aprender é quando eu sou ensinado sobre algo que eu não sabia antes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Quando alguma coisa fica na minha cabeça eu sei que realmente a aprendi.	1	2	3	4	5	6	7
3. Aprender ajudou-me a alargar a minha visão sobre a vida.	1	2	3	4	5	6	7
4. Aprender é dar sentido à nova informação e formas de fazer coisas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu penso que nunca vou parar de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
6. Uso a aprendizagem para me desenvolver a mim própria como pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
7. Se eu sei alguma coisa bem posso usar a informação se for necessário.	1	2	3	4	5	6	7
8. Aprender é saber como se relacionar com diferentes tipos de pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
9. Penso que quando aprendo mudo como pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
10. Aprender é adquirir o maior número de factos possível.	1	2	3	4	5	6	7
11. Se eu aprendi algo isso significa que eu posso recordar essa informação sempre que eu quiser.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mesmo quando uma tarefa de aprendizagem é difícil eu devo concentrar-me e continuar a tentar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Aprender mudou a minha forma de pensar.	1	2	3	4	5	6	7
14. Aprender é descobrir o que as coisas realmente significam.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu aprendo muito falando com outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Quando eu aprendi alguma coisa eu sei como usá-la em outras situações.	1	2	3	4	5	6	7
17. Aprender não é só estudar na escola mas saber como ser atencioso para os outros.	1	2	3	4	5	6	7
18. Aprender é necessário para me ajudar a melhorar como pessoa	1	2	3	4	5	6	7
19. Quando alguém me dá nova informação eu sinto que estou a aprender	1	2	3	4	5	6	7
20. Através da aprendizagem eu olho para a vida de novas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
21. Aprender é ganhar conhecimento através de experiências quotidianas.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu sei que aprendi alguma coisa quando consigo explicá-la a outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
23. Aprender é o desenvolvimento de senso comum para se tornar um membro da sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
24. Aprender ajuda-me a tornar-me mais inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
25. Mais tarde eu devo ser capaz de recordar o que aprendi.	1	2	3	4	5	6	7
26. Aprender significa que eu encontrei novas formas de olhar para as coisas.	1	2	3	4	5	6	7
27. Aprender é desenvolver boas relações.	1	2	3	4	5	6	7
28. Aprender significa que eu posso falar de diferentes formas acerca de algo.	1	2	3	4	5	6	7
29. Eu aprendi realmente alguma coisa quando eu consigo lembrá-la mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
30. O aumento do conhecimento ajuda-me a tornar-me uma pessoa melhor.	1	2	3	4	5	6	7





## **Anexo C: Exemplos-tipo de comentários para cada nível da Taxonomia SOLO**

### **Comentários-tipo relativamente à 1ª avaliação:**

[PRÉ-ESTRUTURAL] Na imagem observamos cinco rapazes sentados.

[UNI-ESTRUTURAL] Na imagem vemos alunos.

[MULTI-ESTRUTURAL] Na imagem observamos só alunos do sexo masculino, numa sala de aula. Vemos uma estante de livros e um quadro no fundo da sala. Há um foco no aluno ruivo.

[RELACIONAL] Na imagem conseguimos perceber que são alunos de uma mesma turma numa sala de aula pelos elementos do espaço, como a estante de livros, o quadro de ardósia e as secretárias, e pelos uniformes colegiais que os rapazes vestem. Parecem estar todos em silêncio e concentrados, partilhando uma tarefa individual. Nota-se um foco no estudante ruivo, que parece ter um ar muito sério e estar a escrever algo no caderno.

[ABSTRATO] Na imagem observamos rapazes com uniforme colegial, um quadro de ardósia na parede ao fundo e uma estante de livros, o que leva a querer que se está a retratar uma sala de aula com uma turma. Os alunos estão sentados em fila e parece não haver comunicação entre eles. Estão talvez concentrados em qualquer coisa que está a ser lida, visto que estão todos a olhar para baixo, para a secretária. Parece ser um ambiente bastante formal e este tipo de situações, por vezes, é castrador da criatividade e do sentido crítico dos alunos.

### **Comentários-tipo relativamente à 2ª avaliação:**

[PRÉ-ESTRUTURAL] Na imagem vemos sete rapazes sentados.

[UNI-ESTRUTURAL] Na imagem observamos uma sala de aula.

[MULTI-ESTRUTURAL] Na imagem vemos só estudantes rapazes, sentados numa sala de aula. Ao fundo há estantes de livros. Um dos alunos está a ler um livro, aparentemente em voz alta.

[RELACIONAL] Na imagem observamos só rapazes sentados numa sala de aula de um colégio. Isto porque estão a usar um uniforme típico de um colégio e as estantes, as mesas, os livros e os cadernos levam a querer que estão a ter uma aula. Um aluno está a ler em voz alta um livro e a maioria dos outros colegas parece estar a acompanhar a leitura. Dois dos estudantes estão com uma esferográfica na mão, talvez a apontar algo do quadro.

[ABSTRATO] Na imagem vemos alunos de num colégio, provavelmente só de rapazes, a ter uma aula. Um dos estudantes está a ler um livro em voz alta, que talvez o professor tenha pedido. Pelo volume do manual, parece ser teórico e possivelmente de difícil leitura (pela expressão facial de um dos alunos). Este tipo de leitura obrigatória, em vez da análise de um texto escolhido pelos estudantes, pode acarretar alguma de desmotivação da parte dos mesmos, bem como falta de investimento nas tarefas propostas pelo professor.



**Anexo E: Lista dos filmes e excertos utilizados na intervenção**

Por ordem de exibição nas sessões:

- *Polina* (2016)  
5:21-6:54; 6:54-9:37; 13:50-14:48; 1:14:00-1:17:25
- *Art School Confidential* (2006)  
21:33-24:54; 44:43-49:06
- *Ghost World* (2001)  
34:15-36:28; 58:11-1:00:07
- *Freedom Writers* (2007)  
1:06:50-1:07:22; 1:07:22-1:08:50
- *Dangerous Minds* (1995)  
8:45-11:53; 1:18:08-1:21:29
- *Mona Lisa Smile* (2003)  
6:24-10:13; 15:44-18:27; 44:46-46:45; 58:55-1:00:43; 1:08:33-1:11:53

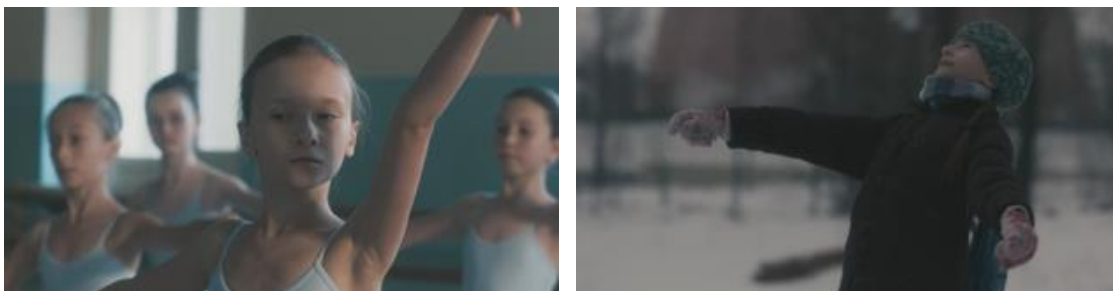
## Anexo F: Descrição das sessões de intervenção

### 1ª Sessão

A primeira sessão consistiu na apresentação da intervenção, na realização da primeira avaliação (pré-intervenção) e na apresentação dos tipos de abordagens à aprendizagem e do método de análise das cenas de filmes requerida.

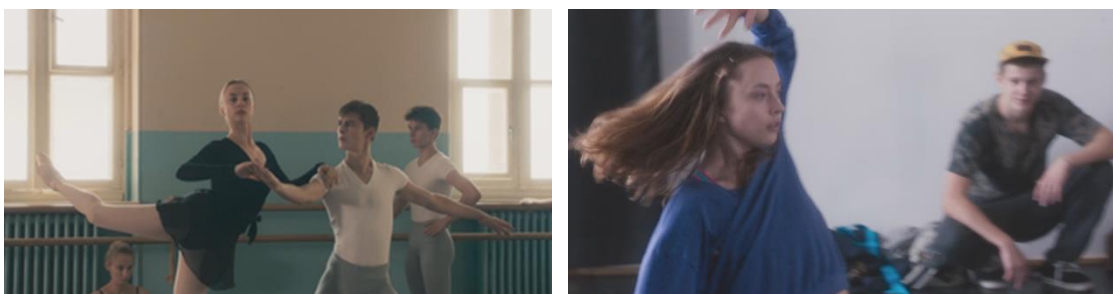
A apresentação das diferentes abordagens à aprendizagem foi efetuada através da exposição e análise de dois casos fictícios (o Robert e a Susan), representados num vídeo – os primeiros quatro minutos da curta-metragem documental *Teaching Teaching & Understanding Understanding* (Brabrand & Andersen, 2006), legendado em Português.

Para apresentação do método de análise das cenas de filmes, foram mostradas duas cenas do filme *Polina* (2016) – 5:21-6:54 e 6:54-9:37 – e parcialmente exemplificada a aplicação do método (i.e., categorização e análise psicológica das personagens).

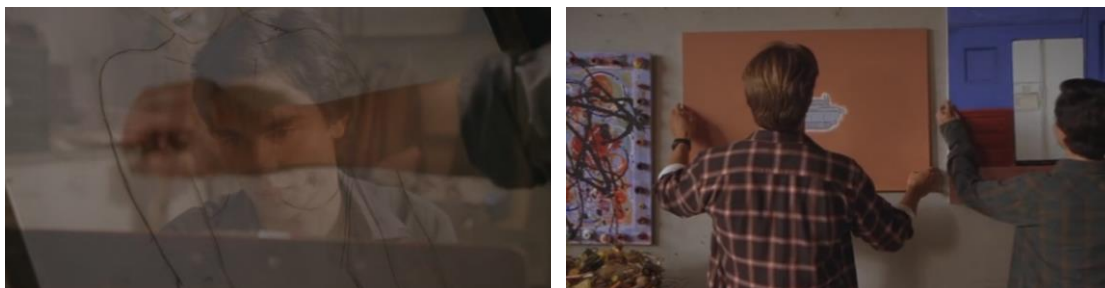


### 2ª Sessão

Na segunda sessão, concluiu-se a exemplificação da aplicação do método de análise com os procedimentos em falta (i.e., vantagens e inconvenientes do modo de aprendizagem das personagens, sumarização da trama e reconstrução da cena) a outras duas cenas do filme *Polina* (2016) – 13:50-14:48 e 1:14:00-1:17:25.

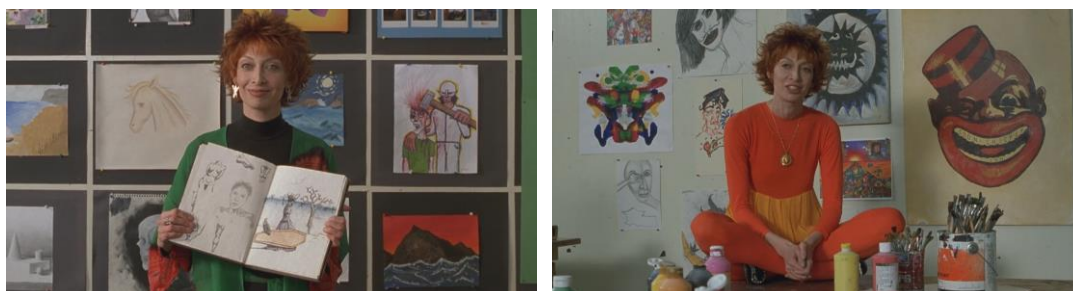


Prosseguiu-se com o visionamento de duas cenas do filme *Art School Confidential* (2006) – 21:33-24:54 e 44:43-49:06 – e da sua análise por parte de cada participante. De seguida, promoveu-se a discussão das análises individuais em díades e, depois, o debate livre em turma.



### 3ª Sessão

Na terceira sessão, foram exibidas duas cenas do filme *Ghost World* (2001) – 34:15-36:28 e 58:11-1:00:07 – para a exemplificação da análise, com participação dos estudantes.



Para o ensaio da análise pelos participantes foram utilizadas duas cenas do filme *Freedom Writers* (2007) – 1:06:50-1:07:22 e 1:07:22-1:08:50 – e incentivada a análise em díades. Posteriormente, solicitou-se às díades para partilharem a sua análise promoveu-se a discussão em plenário.

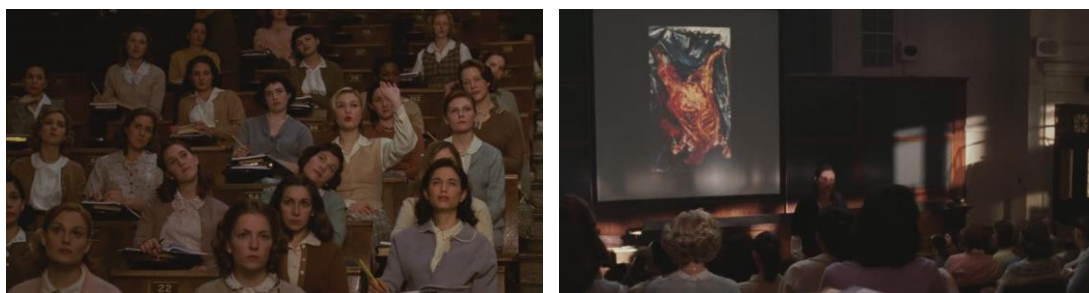


#### 4ª Sessão

A quarta sessão foi semelhante à anterior. A exemplificação foi efetuada com base em duas cenas do filme *Dangerous Minds* (1995) – 8:45-11:53 e 1:18:08-1:21:29.



O ensaio e discussão teve por base duas cenas do filme *Mona Lisa Smile* (2003) – 6:24-10:13 e 15:44-18:27.



#### 5ª Sessão

Para a quinta sessão, semelhante à anterior, utilizou-se outra cena do *Mona Lisa Smile* (2003) – 44:46-46:45 – para exemplificação da análise (tendo sido invertida a ordem dos procedimentos de análise até aqui utilizados).



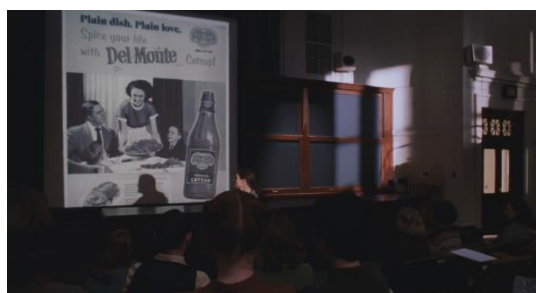


De seguida, o ensaio e a discussão foram efetuados com base em outra cena do *Mona Lisa Smile* (2003) – 58:55-1:00:43.



### 6ª Sessão

A sexta sessão não incluiu a exemplificação da análise, mas apenas o seu ensaio em diádes e a discussão em plenário, com base numa última cena do filme *Mona Lisa Smile* (2003) – 1:08:33-1:11:53.



Por último, realizou-se a segunda avaliação (pós-intervenção).