



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**Estratégias motivacionais para a promoção da
confiança e da auto-estima na prática da técnica de
dança clássica, para alunos de 5º ano, no
Conservatório de Música de Coimbra**

Alice Cruz

Orientação: Doutora Vanda Nascimento

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança, com vista à obtenção
do grau de Mestre em Ensino de Dança

Setembro 2016

Dedicatória

Este trabalho é dedicado às minhas alunas de Portel, que me ensinaram que é possível contagiar os outros com as nossas paixões e deixar marcas que duram uma vida.

Agradecimento

Nada se cria sozinho, nada se aprende sozinho. Este trabalho não foge à regra e, como tal, só foi possível chegar a resultados com o apoio que tive de algumas pessoas, com maior ou menor participação, mas cujo contributo não quero deixar de referir.

De acordo com o Tratado da Gratidão de São Tomás de Aquino, existem três níveis de gratidão. Na nossa língua o agradecimento surge no nível mais profundo ou menos superficial: obrigado. Obrigado significa ficar obrigado perante alguém, vinculado ou comprometido. E é isso mesmo a que me comprometo: ficar agradecida e disponível para retribuir a ajuda.

Em primeiro lugar, agradeço às alunas do Conservatório de Música de Coimbra (CMC), com quem tive o prazer de desenvolver este trabalho, por tudo o que foram as nossas partilhas.

Sinto-me agradecida pelos alunos que tenho, pelo apoio e compreensão que mostraram ao longo desta jornada. Desde as mais novas aos mais adultos, obrigada!

Agradeço imenso as palavras de força e motivação que os meus amigos de sempre me deram... porque era isso e nada mais que podiam dar, porque é isso que é a amizade: estar. E isso já foi tanto! Ricardo, Catarina, Sandra, vocês foram essenciais.

Agradeço a quem fez parte deste estágio, deste relatório, deste trabalho. Ao Dr. Manuel Rocha, pela sua constante disponibilidade e extrema simpatia com que fui acolhida no Conservatório. Obrigada. À professora Cristina Pereira, pelo calor e apoio transmitido. Obrigada. À minha orientadora Doutora Vanda Nascimento, pelo auxílio dado. Obrigada. À Doutora Cristina Vieira, pela vontade de auxílio e flexibilidade demonstrada. Obrigada. À Manuela Leal, pela pronta ajuda. Obrigada.

Agradecida pelo acompanhamento que os meus pais me deram em todos os passos do trabalho. À minha mãe, pela biblioteca de conhecimentos assegurados. Ao meu pai, pelo constante profissionalismo nas revisões. Obrigada.

Agradecida ao Zé, pelo ombro amigo, pelo tempo despendido, pela paciência infinita.

Obrigada, no mais profundo nível possível.

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito da quarta edição do Mestrado em Ensino de Dança na Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Desenvolveu-se uma investigação sobre a temática das estratégias motivacionais, a par da leccionação dos conteúdos próprios da disciplina de Técnica de Dança Clássica do 5º ano do Ensino Artístico Especializado de Dança do Conservatório de Música de Coimbra.

Este estudo teve como objectivo a definição das melhores estratégias motivacionais que auxiliem a amostra a promover a sua motivação intrínseca na referida técnica de dança, passando pelo entendimento dos conceitos de auto-estima, auto-conceito, auto-confiança e motivação. Foi um trabalho de proximidade e conjunto com os estudantes.

A pesquisa foi baseada em fontes bibliográficas na área da psicologia, da psicologia do exercício físico, da pedagogia e, especificamente, da psicologia na dança. O estudo assentou na investigação-acção, com recurso a variados inquéritos, diários de bordo, fichas para recolha de informação e registo audiovisual.

Entendemos, no final do trabalho, que quanto mais consistente é o auto-conceito, mais estruturado é, garantindo bases mais estáveis para a construção de uma maior auto-estima, como observado em três casos do estudo. Estudámos o porquê da elevada motivação intrínseca da amostra e as respostas que obtivemos dizem-nos que se deve ao prazer que a sua prática traz às alunas. Verificámos ainda que os níveis altos de motivação surgem associados à confiança nas suas capacidades, e que esta tem influência na motivação. Por último, os dados indicam-nos que as estratégias motivacionais que têm maior impacto nas alunas de Técnica de Dança Clássica são a utilização da imagética para imaginação de uma boa prestação, a definição de objectivos por aula e o recurso a elementos motivacionais.

Palavras-chave: auto-estima, motivação, confiança, estratégias motivacionais

Abstract

This internship report comes within the framework of the Master's degree fourth edition in Dance Education at the Escola Superior de Dança of the Instituto Politécnico de Lisboa.

An investigation was developed regarding the motivational strategies theme together with the teaching of the proper contents in the Classical Dance Technique course of the fifth year's Dance Specialized Artistic Teaching at the Conservatório de Música de Coimbra.

The purpose of this study was the definition of better motivational strategies to help the sample promote its intrinsic motivation in the referred dance technique, passing through the understanding of the self-esteem, self-concept, self-confidence and motivation concepts. It was a proximity work alongside the students.

The research was based in bibliographic sources of the psychology, physical exercise psychology, pedagogy and especially in the dance psychology department. The study was based in the research-action with resource to various surveys, logbooks, data collection and audiovisual entry files.

By the end of the essay we acknowledged that the more consistent the self-concept, the more structured it is, assuring further constant bases for the construction of a greater self-esteem, as was the case in three matters of the study. We've studied the reasons for the sample's greater intrinsic motivation and the responses we've obtained tell us that it's due to the pleasure its practice brings to the students. We have also verified that the higher motivation levels arise associated with the confidence in their own capacities and that this influences their motivation. In conclusion, the data tell us that the motivational strategies which have a greater impact on the Classical Dance Technique students, are the use of the imagery for a proper performance imagination, the definition of class objectives and the resource to motivational elements.

Keywords: self-esteem, motivation, self-confidence, motivational strategies

Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

CI – *Confidence Inventory*

CMC – Conservatório de Música de Coimbra

EAER – Escala de Auto-Estima de Rosenberg

ESD – Escola Superior de Dança

EUA – Estados Unidos da América

ICAC – Inventário Clínico do Auto-Conceito

PAP – *Performing Attitude Profile*

Per. – Período

TDC – Técnica de Dança Clássica

WID – *Why I Dance*

Índice

| | |
|--|----|
| Dedicatória..... | 2 |
| Agradecimento | 3 |
| Resumo..... | 4 |
| Abstract..... | 5 |
| Abreviaturas, Siglas e Acrónimos..... | 6 |
| Introdução..... | 9 |
| Capítulo I Enquadramento geral..... | 10 |
| 1. Instituição de acolhimento..... | 10 |
| 2. Pertinência e motivação do estudo..... | 11 |
| 3. Objectivos | 12 |
| 4. Plano de Acção..... | 13 |
| Capítulo II Revisão da literatura | 16 |
| 1. Auto-estima e auto-conceito..... | 16 |
| 1.1. Origem da baixa auto-estima..... | 18 |
| 1.2. Problemas relacionados com a baixa auto-estima | 19 |
| 1.3. Características da alta auto-estima..... | 20 |
| 1.4. Variações no nível de auto-estima | 20 |
| 2. As teorias da motivação | 21 |
| 3. Instrumentos de análise | 24 |
| 4. Estratégias de intervenção..... | 25 |
| 4.1. Utilização de imagética..... | 26 |
| 4.2. Praticar o pensamento positivo (<i>positive self-talk</i>)..... | 26 |
| 4.3. <i>Training partners</i> | 27 |
| 4.4. <i>Walk the walk, talk the talk</i> | 27 |
| 4.5. Definição de objectivos..... | 28 |
| 4.6. Elementos motivacionais..... | 28 |
| Capítulo III Metodologias..... | 30 |
| 1. Investigação-acção | 30 |
| 2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 30 |
| 3. População e amostra | 31 |
| Capítulo IV Desenvolvimento do Estágio - Apresentação e discussão dos dados..... | 33 |

| | |
|----------------------------------|------|
| 1. Observação estruturada..... | 33 |
| 1.1. Fase Inicial..... | 34 |
| 1.2. Fase final | 35 |
| 2. Participação acompanhada..... | 36 |
| 3. Leccionação autónoma | 37 |
| 3.1. Fase I | 37 |
| 3.2. Fase II | 52 |
| 3.3. Fase III | 60 |
| Reflexão final..... | 73 |
| Bibliografia | 76 |
| Anexos | |
| Apêndices..... | I |
| Anexos..... | CLXI |

Introdução

O presente relatório de estágio surge integrado nas disciplinas de Estágio I e II, no âmbito da quarta edição do Mestrado em Ensino de Dança, leccionado na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa.

Pretende-se o desenvolvimento de um estudo que entenda as melhores estratégias motivacionais a fornecer aos alunos na prática da dança. Esta pesquisa é inserida na leccionação da disciplina de Técnica de Dança Clássica, numa turma do 5º ano do ensino artístico especializado de dança do Conservatório de Música de Coimbra (CMC).

Da nossa experiência pessoal, também da observação de colegas e alunos e de acordo com o estudo de Taylor & Estanol (2015), “(...) negativity is common in dance world” (p.58), notamos este negativismo na área da dança clássica, talvez pela busca constante da perfeição, que exprime a falta de confiança dos bailarinos e resulta muitas vezes na desmotivação. Pretendemos dotar os alunos de meios para que a motivação seja mantida.

A motivação produz não só melhor aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho. Por isso deverá ser valorizada nos contextos escolares não apenas como meio, mas também como fim em si mesma. Assim, é importante desenvolver nos alunos a capacidade de se automotivarem (...) (Lemos, 2005, 193).

O modo como cada indivíduo se vê a si próprio e inserido no mundo – as suas auto-percepções e auto-avaliações – é peça essencial para se explicar o seu comportamento. Este trabalho pretende, através de uma avaliação inicial do auto-conceito e da auto-estima, relacionando com a confiança e a motivação da amostra, fornecer ferramentas motivacionais para que cada elemento envolvido no processo possa assumir a responsabilidade de promover a sua motivação intrínseca na aprendizagem da TDC. Esta é uma forma de motivação que procura resultar no desenvolvimento da determinação e da percepção da competência, através de um processo interno, pessoal, resultando numa meta atingida com empenho e prazer. Esta pesquisa não procura descurar a postura motivacional que o professor deve assumir, já que há situações onde os incentivos e o suporte emocional são necessários, mas sim lembrar que “teachers must encourage and nurture intrinsic motivation (...) (Woolfolk, 2007, p.373).

A metodologia de trabalho baseou-se na investigação-acção e foram utilizados vários tipos de inquéritos, diários de bordo, fichas e registo audiovisual, para recolher dados respeitantes à amostra.

Este trabalho é constituído por quatro partes interligadas.

Na primeira, o enquadramento geral, procederemos a uma contextualização, caracterizando a instituição de acolhimento. Apresentaremos a pertinência deste estudo e definiremos os objectivos que queremos atingir, através de um plano de acção previamente delineado.

De seguida, no capítulo II, faremos a revisão da literatura relevante, com foco na definição dos conceitos que a temática abrange: auto-estima, auto-conceito e motivação. Apresentaremos ainda alguns instrumentos de análise aplicáveis à nossa temática, assim como algumas das estratégias que se entendeu servirem os objectivos propostos, procurando um modo de as integrar em cada aula.

A terceira parte refere-se às Metodologias aplicadas, nomeadamente a investigação-acção e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como à apresentação e caracterização da amostra.

Finalmente, no capítulo IV, apresentaremos os dados recolhidos a par das nossas reflexões, dividindo-os por três partes: a observação estruturada, a participação acompanhada e a leccionação autónoma. A primeira ocorreu em duas fases distintas, a última em três complementares.

A apresentação deste trabalho terminará com uma reflexão final, avaliando globalmente o estágio, indicando os aspectos positivos e aqueles que precisam de melhoria e aludindo a uma perspectiva de futuro. Na sua sequência, apresentam-se os anexos e apêndices que ajudam a compor este relatório.

Capítulo I | Enquadramento geral

1. Instituição de acolhimento

O estágio foi realizado no CMC (Conservatório de Música de Coimbra). Esta instituição iniciou a sua actividade lectiva em Fevereiro de 1986, no edifício da Cerca de S. Bernardo,

na Ladeira do Carmo, cedido pela Câmara Municipal de Coimbra. Em Outubro de 1987, por cedência da Junta Distrital de Coimbra, mudou-se para o edifício da antiga Maternidade, à Sé Velha, onde se manteve, a par com outras instalações (de 1996/97 a 2002/03) até 2003/2004. Nesse ano, passou a ocupar parte das instalações da Escola Secundária Dom Dinis, na Rua Adriano Lucas. A instituição oferece actualmente Cursos de Música, Cursos de Dança (Iniciação e Básico) e Cursos Profissionais. O Curso Secundário de Dança está previsto iniciar em Setembro de 2016.

Os recursos físicos utilizados pelo Curso de Dança são quatro estúdios e um Auditório com cerca de 400 lugares. As nossas aulas tiveram lugar no Estúdio 1 que ronda os 120m² de área, dotado de pavimento de madeira revestido a linóleo, espelhos, barras amovíveis, sistema de som e aquecimento.

O curso alberga 150 alunos (135 raparigas e 15 rapazes), orientados por 6 docentes. De acordo com os dados disponibilizados pelo CMC, no ano lectivo de 2015/2016, 81 alunas e 10 alunos frequentam o 2º e 3º ciclo (Anexo A). Os restantes frequentam o Curso de Iniciação à Dança.

2. Pertinência e motivação do estudo

Entender a importância que a auto-estima tem no desenvolvimento de um jovem é um tema ao qual pensamos dever ser dada uma maior atenção, dado que o nível daquela pode ser crucial para uma boa prestação dos alunos não só enquanto estudantes, mas também nas suas opções futuras. A auto-estima tem relação directa com a motivação, influenciando-se mutuamente. Entendemos que a dança, com relevo para a TDC, é uma área onde diariamente a auto-estima dos alunos é colocada à prova, sofrendo variações mais ou menos evidentes. É, portanto, necessário encontrar a estreita ligação entre a auto-estima e a motivação que, segundo Taylor & Taylor (1995), “is the only factor related to performance that dancers can control” (p. 20).

Relembramos porém que, não sendo psicólogos, este estudo foi inserido na leccionação das aulas de técnica de dança clássica, com o reduzido tempo que daí advém. As aulas foram baseadas no cruzamento do Método Barbara Fewster e da metodologia de Agripina Vaganova, analisando o nível em que os alunos se encontram, fazendo a adaptação à sua aprendizagem. Optámos pela aplicação do primeiro, apreendido no 1º ano do Curso de Mestrado que frequentamos, por ser uma útil ferramenta na estruturação e

correcta aprendizagem de exercícios de TDC, assim como indicadora de uma adequada planificação para a progressão de conteúdos. Relativamente à técnica da metodologia Vaganova, seguimo-la por ser a nossa formação base, não excluindo a inclusão de conteúdos técnicos de outras outras metodologias de ensino como, por exemplo, a metodologia de Enrico Cecchetti. Entendemos que o nosso dever perante a amostra e mediante o previsto no regulamento do estágio, seria dar prioridade ao ensino da técnica de dança, sendo o tema escolhido um trabalho da mestranda, não se sobrepondo ao previamente definido.

A motivação para este trabalho surge, de modo extrínseco, da necessidade de concluir o Mestrado em Ensino de Dança por motivos profissionais e, intrinsecamente, da curiosidade sempre demonstrada pela mestranda pelas temáticas que envolvem a mente humana e consequentes comportamentos, curiosidade esta que talvez tenha surgido da proximidade que desde sempre tivemos às temáticas da psicologia, dado ser profissão de um familiar. É nosso esforço, sempre, entender e conhecer cada aluno, tentando motivá-lo ao máximo para a dança, transmitindo a paixão que sentimos pela dança.

3. Objectivos

Procuramos com este estudo responder à pergunta: quais as melhores estratégias para as alunas utilizarem, na aula de TDC, com vista ao aumento da sua motivação, promovendo um incremento do seu nível de auto-estima?

O objectivo geral delineado assenta em duas premissas:

- 1) Encontrar as melhores estratégias motivacionais, através do entendimento prévio do nível de auto-estima e auto-conceito da amostra;
- 2) Promover a motivação extrínseca para que cada uma tenha capacidade de potenciar a sua motivação intrínseca para a aula de TDC.

Os objectivos específicos são:

- 1) Avaliar o nível de auto-estima e do auto-conceito, entendendo da confiança de cada uma das alunas no início do ano lectivo;
- 2) Relacionar os resultados do objectivo específico 1 com a motivação de cada uma;
- 3) Entender quais os factores que causam variações na motivação no decorrer das aulas.

- 4) Avaliar o nível de auto-estima e auto-conceito, cruzando com a confiança de cada aluna no final da intervenção;
- 5) Avaliar eventuais alterações nos resultados recolhidos no início e no final da intervenção.

4. Plano de Acção

O plano de acção teve como período de intervenção o intervalo de tempo que abrange o 1º e 2º Período lectivos, estabelecido entre a mestrande e a professora cooperante, como se pode constatar na tabela 1 abaixo apresentada. A nossa intervenção distribuiu-se por três etapas constantes no regulamento do estágio: observação estruturada, participação acompanhada e leccionação autónoma. Parece-nos ser de alertar para a calendarização

Tabela 1| Calendarização.

| CALENDARIZAÇÃO | | | | |
|----------------|------------------------|--------------------------|----------------------|---|
| Actividade | Observação Estruturada | Participação acompanhada | Leccionação Autónoma | Instrumentos de recolha de dados |
| Per. lectivo | | | | |
| Outubro | | | | PAP; EAER; ICAC |
| Novembro | | | | |
| Dezembro | | | | |
| Janeiro | | | | Fichas: Análise de aptidão, Substituição de pensamentos e Definição de objectivos |
| Fevereiro | | | | |
| Março | | | | |
| Abril | | | | EAER; ICAC; CI; WID |
| Maió | | | | |

Calendarização do desenvolvimento do estágio decorrente no ano lectivo 2015/2016.

pormenorizada delineada (Apêndice A), dado que nas semanas de testes e nas que lhes antecedia, a mestranda não deu aulas, de acordo com o estipulado com a professora cooperante.

Iniciámos o ano lectivo com as aulas de observação, recorrendo à utilização de tabelas de observação (Apêndices B a G), onde tentámos, por um lado, identificar o nível técnico das alunas e, por outro, recolher dados que nos encaminhassem para a realização do objectivo específico 1 – Avaliar o nível de auto-estima e do auto-conceito, avaliando a confiança de cada uma das alunas no início do ano lectivo.

Seguiram-se as aulas de participação acompanhada, com vista à integração na turma, criando o espaço necessário para que, aquando do lançamento do primeiro questionário, as alunas já tivessem ultrapassado algum desconforto inicial causado pela presença de um elemento estranho.

O início efectivo da intervenção teve lugar através do lançamento da primeira bateria de questionários, visando responder aos objectivos específicos 1, acima mencionado, e 2 – Relacionar os resultados do objectivo específico 1 com a motivação de cada uma. Os questionários lançados foram o *Performing Attitude Profile* (PAP) – mental e físico, a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (EAER) e o Inventário Clínico do Auto-Conceito (ICAC) (Apêndices H a J e Anexo B, respectivamente). As aulas de Leccionação Autónoma iniciaram-se em Novembro de 2016, baseadas no anteriormente referido, acordado com a professora cooperante. Sensivelmente a meio do período de leccionação foram preenchidas duas fichas – “Definição de objectivos para bailarinos de dança clássica em contexto escolar” e “Análise de aptidão para a dança clássica” (Apêndices K e L), procurando apoiar as alunas na organização dos seus pensamentos. Foi lançado o início de uma das estratégias motivacionais, com o preenchimento de uma terceira ficha – “Substituição de pensamentos” (Apêndice M). Estas fichas encaminharam-nos para o objectivo específico 3: Traçar e avaliar estratégias para aumentar a motivação dos alunos.

Ao longo desta etapa foram utilizados diários de bordo (Apêndices N a AG) para registo de observações em tempo real e gravação de vídeo para auxílio à visualização aquando da defesa do relatório.

A última bateria de questionários foi lançada no início do 3º Período Lectivo, voltando a preencher a EAER e o ICAC, juntando o *Confidence Inventory* (Anexo C) e a “Avaliação

global da temática das aulas” (Apêndice AH). A aula em que estes questionários foram distribuídos deu por concluída a etapa da Leccionação Autónoma e cumpriu o objectivo específico 4 – Avaliar o nível de auto-estima e auto-conceito, procedendo-se ao cruzamento com a confiança de cada aluna no final da intervenção.

A fase final da observação estruturada foi realizada nos últimos meses do ano lectivo, com recurso às tabelas de observação já referidas, tentando buscar mais elementos que apoiassem a prossecução do objectivo acima mencionado.

A colaboração em outras actividades pedagógicas não foi realizada, por não estar programada mais nenhuma actividade cujo envolvimento requeresse apenas a turma em questão. De outro modo, segundo informação fornecida pela professora cooperante, seriam quebradas as regras presentes no protocolo entre a ESD e o CMC. As 4 horas que correspondiam a outras actividades pedagógicas foram utilizadas para observação, gentilmente permitidas pela professora Sylvia Rijmer, onde a mestranda pode notar a evolução das alunas e um contínuo trabalho de motivação que com elas foi feito por todas as suas professoras. Estas aulas deram por concluído o Estágio do Mestrado em Ensino de Dança.

Capítulo II | Revisão da literatura

Faremos de seguida um enquadramento teórico da nossa temática através da revisão bibliográfica consultada e o correspondente e não menos importante enquadramento histórico; procuraremos explicar e compreender os conceitos de auto-estima, auto-conceito e motivação, uma vez que estes tendem a aparecer sempre co-relacionados; entender a sua influência no indivíduo; e, finalmente, tentaremos abordar estudos efectuados e estratégias implementadas que permitam fundamentar o nosso estudo. Esta pesquisa procura ajudar na resposta ao objectivo número 4 – Traçar estratégias para aumentar a auto-estima das alunas.

1. Auto-estima e auto-conceito

Desde o século XIX que os investigadores se debruçam sobre a problemática do auto-conceito e da auto-estima. Até hoje, o ponto comum dos estudos é o entendimento do ‘Eu’ como “um sistema dinâmico de trabalho” ao invés de “uma entidade singular estática” (Ferraz, 2006, p. 6). Desde meados da década de oitenta, os investigadores passaram a dar uma maior importância à auto-estima, definida como uma vertente do auto-conceito que confere sentimentos negativos ou positivos sobre si próprio, considerando-a um factor determinante no bem-estar psicológico por se ligar a aspectos fundamentais da saúde mental (Ferraz, 2006). O autor Serra (1986) resume anos de estudos, afirmando que “[a auto-estima] é indiscutivelmente a faceta mais importante do auto-conceito” (p.6i), sendo o auto-conceito uma estrutura multifacetada.

Rosenberg (1965) defende, à semelhança de outros autores mais à frente citados, que o *I* (Eu) é a parte funcional do *self* (auto-conceito), enquanto o *Me* é o que reflecte, julga e avalia a pessoa (auto-estima), mostrando assim que o humano tanto é sujeito como objecto. Isto é, a pessoa que tem a atitude e o objecto que recebe essa atitude, existem no mesmo corpo. O autor publicou os resultados de um estudo que fez relativo às atitudes que os adolescentes têm para consigo mesmos – *self-attitudes*. No campo da motivação, o autor indica-nos que esta é o que determina a maior parte, se não todas, as nossas atitudes. Sendo assim, no que concerne às *self-attitudes*, todas as pessoas têm uma motivação positiva – o seu ‘eu’, porque, como o autor sugere, “people would prefer to have a favorable opinion of themselves rather than an unfavorable opinion” (Rosenberg, 1965, p. 9). Este autor vai mais longe e explica que a alta auto-estima tem duas conotações distintas que não se podem confundir: o indivíduo pensar que ‘é muito bom’, é diferente de pensar que ‘é bom

o suficiente'. Esta última é a que engloba a comparação com os pares. Nos estudos realizados para medição da auto-estima é esta conotação que interessa.

A auto-estima, segundo Wylie (1994), é baseada na combinação de auto-avaliações referentes aos auto-conceitos (pessoal e sociais), isto é, a auto-estima surge como a avaliação que o indivíduo faz, daquilo que na prática é. Bandura (1994) acrescenta que esta revela o modo como cada pessoa se sente relativamente a si próprio, incluindo a sua percepção do seu valor e das suas competências, o seu grau de auto-respeito e aceitação. "Does the individual have a favorable or unfavorable opinion of himself? Does he consider himself worthy or unworthy?" (Rosenberg, 1965, p. 15).

Ferreira & Villela (2011) indicam que vários autores definem o auto-conceito como as percepções que a pessoa tem de si mesma e a auto-estima como o grau de satisfação e aceitação do indivíduo consigo mesmo. Corroborando estes autores e os anteriormente citados, Brinthaupt & Erwin (1992) apresentam o auto-conceito como a componente descritiva que questiona – *Who am I?* –, enquanto a auto-estima é a componente afectiva – *How do I feel about how I am?*. O modo como uma pessoa se auto-avalia pode exercer influência sobre o seu bem-estar, ou seja, se o seu auto-conceito for positivo e realista, o indivíduo terá uma atitude mais segura e efectuará auto-avaliações mais positivas. O auto-conceito não tem um carácter permanente ou inalterável, dado que as percepções do indivíduo variam de situação para situação e diferem consoante a fase da vida (Woolfolk, 2007).

A auto-estima depende, segundo a autora Harter (1999), do sucesso do indivíduo nas áreas que têm importância para ele, assim como do reconhecimento que recebe das pessoas que lhe são importantes. Rosenberg (1965) evidenciou também isso mesmo: "our attitudes toward ourselves are very importantly influenced by the responses of others toward us" (p.13), isto é, o nível de aceitação interaccional (numa turma, por exemplo) tem uma grande influência nos sentimentos que o indivíduo cria acerca de si próprio. Também Maslow – que desenvolveu a Teoria da Motivação Humana, onde hierarquiza as necessidades do ser humano (adiante referido) – engloba 'os outros' na sua teoria, afirmando que um dos tipos de valorização que o sujeito tem necessidade baseia-se no ponto de vista de outras pessoas – reconhecimento, atenção, dignidade, apreciação. Neste sentido, as pessoas que rodeiam o indivíduo ganham um papel importante ao ajudarem na visão que ele tem de si próprio enquanto pessoa de sucesso ou falhada (Bandura, 1994). A

autora Harvey (1993) reforça esta ideia afirmando que as pessoas precisam de se sentir desejadas e queridas.

Finalizando, Bandura (1994) insere ainda um novo factor influenciador da auto-estima: o ambiente em que se insere o individuo. Afirma que este pode influenciar tanto o seu comportamento como as suas auto-percepções, assim como estes podem influenciar o ambiente. Rosenberg (1965) também reflectiu sobre isso, especificando que cada sociedade tem os seus padrões de excelência e que é dentro destes que as auto-avaliações de cada um ocorrem.

Enveredando mais estreitamente na nossa temática, numa tentativa de cruzamento entre exercício físico e auto-estima, Ferraz (2006) indica no seu estudo que esta relação não deverá ser consistente porque pode variar mediante a população, o ambiente ou as características de cada um. Ainda assim, alguns estudos revelaram que a prática desportiva tem uma influência positiva na auto-estima e na confiança.

Nos anos 80, Alter (1984) realizou um estudo entre estudantes de várias áreas, descrevendo que os alunos de dança clássica tinham maior auto-estima e motivação que alunos de inglês, embora menor que os bailarinos de dança contemporânea. No final da mesma década, Bakker (1988) realizou dois estudos que revelaram que os bailarinos de dança clássica têm a auto-estima mais baixa que quem não dança. No final da década, os estudos de Taylor & Taylor (1995) voltam a contradizer Alter, ou seja, concluiu que a auto-estima dos bailarinos de clássico não é alta. Perante estes estudos é notório: "the most contradictory findings concern the self-esteem of dancers" (Nieminen, 1998, p.43).

1.1. Origem da baixa auto-estima

Os bebés não têm necessidade de fingir emoções. Passam o dia a fazer coisas que lhes dão prazer, a rir e a sorrir. Desde que nascemos temos uma tendência natural para gostarmos do mundo e de nós próprios. O desafio consiste em, ao longo do crescimento, aquando do desenvolvimento do auto-conceito, saber responder às ameaças e às provas a que todos somos sujeitos. Pelo apresentado atrás, parece ser consensual que as relações afectivas estabelecidas na infância são deveras importantes para a nossa auto-estima. Dado que as crianças tomam tudo por externo, levam tudo 'à letra', se houver à sua volta quem lhe dirija constantemente palavras negativas, com certeza terá influência no detrimento da auto-estima. Outro factor que pode influenciar directamente é a própria auto-estima dos pais. Talvez mais importante que o que afirmam, é o que demonstram da sua personalidade,

uma vez que as crianças aprendem a copiar o que vêem. Uma criança que só tenha a presença do pai em momentos de festa ou de bons resultados nas suas actividades, associará depois que tem que obter sempre bons resultados, caso contrário, não será valorizada (Sheehan, 2003).

1.2. Problemas relacionados com a baixa auto-estima

Ter uma baixa auto-estima indica que o indivíduo se rejeita, não está satisfeito consigo, que se despreza, desejando ser diferente (Rosenberg, 1965). A baixa auto-estima está geralmente associada a ansiedade, distúrbios alimentares, doenças mentais, depressão, dificuldade na tomada de decisões e necessidade de domínio ou controle das situações. Quando questionados acerca deles próprios, confirmando aspectos positivos ou negando aspectos negativos, os indivíduos com baixa auto-estima são descritos como neutros. O seu auto-conceito sofre algumas discrepâncias e o apoio social é extremamente importante nas relações que estabelece (Sheehan, 2003). Estes indivíduos tendem a aceitar a responsabilidade pelas falhas, ao contrário de quem tem alta auto-estima (vanDellen, Bradfield & Hoyle, 2010). Outra problemática da baixa auto-estima é a diminuição de respeito por si próprio e pelos outros. Quanto mais fraco for o respeito que o indivíduo tenha por si mesmo, menos respeitará os outros. A origem poderá estar numa educação repleta de crítica. O medo de abandono ou a sujeição a relações destrutivas é outra situação que pode afectar indivíduos com baixa auto-estima, ambos baseados na necessidade extrema de atenção, assim como do medo de rejeição social. Segundo Sheehan (2003), estas pessoas “confundem muitas vezes dependência com amor” (p.24). A utilização de mecanismos de defesa pode também, quando recorrente, promover no indivíduo o evitamento de enfrentar situações de *stress*, negativas. De acordo com o autor acima citado, alguns dos mecanismos de defesa são a negação ou recusa, a repressão, a projecção e o desencadear de reacções. A negação traduz-se em não aceitar alguma situação como real (ameaça exterior), enquanto a repressão é uma defesa contra ameaças interiores, sentimentos que se tornam reprimidos. A projecção, tal como a repressão, é um mecanismo do subconsciente, mas reflecte-se em quem nos rodeia, projectando o nosso comportamento no outro (se o indivíduo estiver mal humorado, projectará esse estado no outro, acusando-o de estar mal humorado). Por último e relacionado com a repressão, podem surgir desencadeamentos de reacções, tornando a pessoa condescendente face ao que gostaria de ser.

A baixa auto-estima está, quando num nível bastante reduzido, também associada a comportamentos compulsivos que tentam afastar realidades não suportáveis – vícios e dependências. Alguns mais graves ou preocupantes que os outros, são exemplos: comer em excesso, fumar, beber álcool, drogas, sexo, jogo, compras, rituais religiosos. Por último, e talvez a mais complexa das problemáticas relacionadas com a baixa auto-estima, é o perfeccionismo. Tal como atrás referimos, uma criança que ao longo do seu crescimento tenha sentido que era mais valorizada pelos seus sucessos do que pelo que é enquanto pessoa, terá tendência para procurar o sucesso contínuo durante a sua vida. Um indivíduo com esta problemática nunca se sente satisfeito com o que alcança, resultando em constante insatisfação consigo próprio e com aquilo que faz. Consequentemente pode deixar que outros aspectos da sua vida sejam afectados, como as relações amorosas ou sociais.

1.3. Características da alta auto-estima

Indivíduos com elevada auto-estima normalmente exibem estabilidade emocional, bem-estar, satisfação; não têm receio de expor as suas opiniões em público, tendem a procurar oportunidades para o seu desenvolvimento, não se sentem ameaçados pelo sucesso dos outros e utilizam regularmente afirmações positivas. Um indivíduo com uma auto-estima alta demonstra uma auto-aceitação que implica respeitar-se a si próprio; mostrar ser seguro de si; valorizar-se; não se considerar melhor (e certamente nunca pior) que os outros; não procurar a perfeição, mas sim reconhecer as suas limitações e procurar evoluir (Rosenberg, 1965). Por outro lado, estes indivíduos são mais propensos a responsabilizar factores externos pelas falhas, excluindo-se desse papel. Este modo de agir adquire um papel de manutenção da auto-estima (vanDellen, Bradfield & Hoyle, 2010). Estes autores indicam que as pessoas com alta auto-estima apresentam maiores riscos de manter esse nível, por ser necessário um maior esforço para a sua manutenção.

1.4. Variações no nível de auto-estima

Um indivíduo que seja colocado em situações que questionam as suas competências em áreas que lhe são importantes, sofrerá variações na sua auto-estima. O contrário acontecerá se o domínio de intervenção não for de grande importância. Se a área de intervenção for importante para o indivíduo e a sua noção de competência for alta, a auto-estima aumenta; se a sua ideia de competência for baixa, verifica-se o contrário (Harter, 1999). Se a situação acontecer numa área altamente avaliada pelas pessoas que

envolvem o indivíduo, este domínio ganha um grande poder sobre a auto-estima. Aparece aqui a errada noção de que o valor do indivíduo está relacionado com o seu desempenho. Nas pesquisas de vanDellen, Bradfield & Hoyle (2010), os autores indicam que receber *feedback* negativo sobre a inteligência, personalidade, físico, competências académicas ou sociais, ameaça a auto-estima, dado o seu poder para 'minar' a componente afectiva do indivíduo. Os autores indicam ainda que os indivíduos mais propensos a sofrer estas variações são os que apresentam alta auto-estima porque, apesar de "(...) [being] able to draw on an array of self-esteem maintenance strategies (...)" (p.433), esperam *feedback* positivo na maioria das situações, produzindo uma maior discrepância entre o esperado e a realidade quando recebem negativo. Uma das estratégias que tendem a utilizar para não serem afectados é "(...) discrediting either the feedback itself or the source of the feedback" (vanDellen, Bradfield & Hoyle, 2010, p.443).

Outros factores externos que podem influenciar a auto-estima são características como o género e a idade, mudanças corporais ou alterações psicológicas (Santos, 2006). No entanto, estudos recentes concluem que há mais semelhanças entre os dois géneros relativamente ao modo como se valorizam, do que diferenças. (Sheehan, 2003). Em suma, as situações em que as variações na auto-estima são mais propícias, são aquelas que são menos previsíveis ou controláveis (vanDellen, Bradfield & Hoyle, 2010).

2. As teorias da motivação

A motivação está associada a acção, entusiasmo, participação, atenção, interesse, "an internal state that arouses, directs, and maintains behavior" (Woolfolk, 2007, p.372), sendo o contrário de passividade ou aborrecimento que traduzem a sua falta. É genericamente definida como sendo formada por intensidade – o esforço e tempo que se aplica na dita acção, associada a uma direcção, isto é, um foco. A motivação é, como adiante explanado, "(...) um fenómeno psicológico que consiste numa tensão subjectiva persistente, fundamentada em factores internos ou de contexto, que provocam no indivíduo formas de comportamento, visando a satisfação de necessidades" (Rosa, 1994, p.98). O indivíduo encontra-se num estado de equilíbrio até haver um estímulo ou incentivo que cria uma necessidade motivadora. Esta desencadeia uma acção ou comportamento com vista à satisfação da necessidade. Rosa (1994) salvaguarda que a motivação não é sinónimo de comportamento, "a motivação é apenas um dos elementos determinantes do comportamento" (p.190).

Historicamente a motivação evoluiu das chamadas ‘teorias das necessidades’ que enfatizam as características internas do indivíduo, para as ‘teorias dos incentivos’ que relacionam a motivação aos estímulos externos e, finalmente, para as ‘teorias cognitivas’ que priorizam a construção do sujeito e o seu comportamento (Lemos, 2005). “Some psychologists have explained motivation in terms of personal *traits* or individual characteristics. (...) Other psychologists see motivation more as a *state*, a temporary situation. (...) usually is a combination of trait and state” (Woolfolk, 2007, p.373).

Na década de 50, Maslow (1954) explicou a motivação como uma necessidade de auto-determinação, isto é, promover no indivíduo a sua noção de competência e auto-estima, melhorar o seu potencial pessoal. Ele hierarquizou as necessidades do indivíduo na que hoje chamamos Pirâmide de Maslow. Na base, indicando as necessidades que mais precisam de resposta, estão três níveis de necessidades: fisiológicas ou de sobrevivência, segurança e sensação de pertença ou sociais. Seguem-se os níveis das necessidades de estima e de realização pessoal (Rosa, 1994; Woolfolk, 2007). Estas necessidades nunca estão completamente preenchidas, porque o ser humano procura uma actualização e melhoria constante – *self actualization*. O nosso trabalho situa-se, portanto, no quarto patamar na pirâmide de Maslow – necessidades de estima.

Investigações posteriores, como as de Herzberg (1966) ou McClelland (1961), criticam alguns pontos da teorização de Maslow: a hierarquização em cinco níveis, defendendo que deveriam ser apenas dois – as necessidades biológicas e as globais; a sucessividade da satisfação das necessidades, já que “vários níveis de necessidades podem constituir ao mesmo tempo elementos motivadores” (Rosa, 1994, p.197) ou que “a existência de um tipo de motivação predominante não exclui a existência de outro tipo de motivação (...)” (p.211).

Herzberg (1966) desenvolveu a teoria dos dois factores, indicando primeiro os que chamou de factores de higiene e depois os motivacionais. Os primeiros correspondem aos três básicos de Maslow, tendo a capacidade de reduzir a insatisfação de um indivíduo, mas não motivam. Os motivacionais surgem em segundo plano, equivalentes aos dois superiores de Maslow, relacionados com o desempenho das funções: reconhecimento, oportunidades, aperfeiçoamento pessoal. Herzberg estabelece “uma divisória explícita entre os factores ligados ao contexto (...) e factores inerentes à própria natureza (...)” (Rosa, 1994, p.201).

A teoria de McClelland (1961) – que se baseia nas necessidades de realização, afiliação e de poder – relaciona-se com as necessidades dos níveis superiores presentes na pirâmide de Maslow.

A motivação pode, assim, ser explicada através de factores pessoais ou externos. No primeiro caso, motivação intrínseca, é a junção da eficácia do indivíduo em determinada acção, com a sua determinação e a sensação de gratificação que aquela lhe traz. Quando o indivíduo está intrinsecamente motivado persegue interesses pessoais, sem necessidade de incentivos ou recompensas, porque a acção em si é suficiente. Na dança a motivação intrínseca identifica-se pelo prazer que esta lhe traz. Contrastando, a motivação extrínseca relaciona-se com alguma recompensa ou consequência da acção. O indivíduo não está necessariamente interessado na acção, mas com o que esta lhe pode trazer. A motivação extrínseca de um bailarino pode ser, segundo Vallerand & Losier (1999), “tangible benefits such as material (e.g., trophies) or social (e.g., prestige) rewards or to avoid punishment” (p.143). Sendo assim, a principal diferença entre estes dois tipos de motivação são a razão pela qual a acção ocorre (Lemos, 2005; Woolfolk, 2007).

O ter confiança nas nossas capacidades, parte integrante da motivação, é a previsão que elaboramos com base em percepções, julgamentos ou crenças acerca de nós próprios ou do ambiente que nos rodeia. Precisamente, a auto-estima é um conjunto de avaliações que fazemos nós próprios, estando também interligada com a confiança.

Remetendo para a pedagogia, o ambiente em que os alunos se inserem tem influência directa na sua motivação, afectando as suas expectativas, na sensação de auto-eficácia ou na satisfação. Alunos motivados empregam mais esforço e mais tempo na acção, isto é, mostram uma maior intensidade motivacional, trabalhando com maior persistência e mais focados, mostrando positivismo pela aprendizagem, entusiasmo, curiosidade, interesse. “(...) a escolha de actividades desafiadoras, a quantidade de esforço a disposição para persistir são influenciados pela confiança na capacidade” (Lemos, 2005, p.198). Contrariamente, “alunos desmotivados revelam pensamentos e comportamentos globalmente negativos. São passivos, não se esforçam, evitam desafios, desistem facilmente (...)” (Lemos, 2005, p.193). Isto é, a noção que cada um tem da sua capacidade, influencia o grau de intensidade e a qualidade da sua aprendizagem.

Percepções elevadas estimulam ao confronto com situações desafiadoras, as quais por sua vez contribuem para enriquecer as competências dos indivíduos. Pelo contrário, percepções baixas geram uma constante dúvida de si e a desistência fácil perante dificuldades. Ao evitar o desafio os indivíduos perdem oportunidades de

desenvolver as suas competências e, por consequência, também a possibilidade de contrariar as suas autopercepções negativas (Lemos, 2005, p.199).

Os sujeitos com percepções baixas, ao confrontarem obstáculos ou dificuldades, sentem-se vulneráveis, podendo sentir muito *stress* e até deprimir. Estes sentimentos bloqueiam a sua capacidade para resolver problemas, afectando negativamente o desempenho. Consequentemente, a sua noção de competência piora. Esta ideia de competência pode ainda variar de acordo com a área da acção. A confiança nas capacidades que temos decorre das expectativas que criamos, com o nosso auto-conceito de competência e com a auto-eficácia, fazendo variar a motivação. Segundo Lemos (2005), as tarefas mais motivadoras são as que se colocam num nível intermédio de dificuldade, mantendo a expectativa moderada. Por outro lado, como anteriormente explanado, a noção de competência que o indivíduo pode afectar a sua auto-estima. Por último, a auto-eficácia reflecte a capacidade de executar as acções necessárias para atingir determinado grau na execução.

Na dança, a motivação intrínseca tem um papel fundamental na persistência que o bailarino aplica na actividade, porque ele está motivado internamente pela paixão e entusiasmo que tem pela dança (Leidl, 2009). Taylor & Taylor (1995) especificam a motivação na dança como uma vontade de trabalho que enfrenta a fadiga, o tédio e até a dor.

A definição de objectivos motivacionais, como veremos à frente, é muito importante para a motivação, tendo a acção motivada o seu início com a significação de uma meta e de um planeamento estratégico para a atingir. Estes objectivos devem ser difíceis, mas não demasiado difíceis, específicos e não vagos, e deve existir *feedback* para orientar as acções do sujeito (Lemos, 2005).

3. Instrumentos de análise

Até se ter entendido e afirmado a multidimensionalidade da auto-estima, esta era medida por meio de inventários que cingiam as respostas a verdadeiro ou falso, todas avaliadas com o mesmo peso (Ferraz, 2006). Desde a sua actual definição, foram desenvolvidos instrumentos de análise que permitem perceber o nível de auto-estima dos indivíduos. Um dos mais utilizados é o *self-report inventory*, normalmente apresentado sob a forma escrita, com perguntas e afirmações que podem ou não representar o indivíduo

que o realiza, analisando comportamentos passados, actuais ou situações hipotéticas. Um dos primeiros testes criado para avaliar a auto-estima foi a *Rosenberg Self-Esteem Scale*, em 1965. Para a avaliação em crianças poderá ser utilizado o *Self-perception Profile for Children*, de 1985, que avalia seis domínios: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, conduta comportamental e auto-estima global (National Longitudinal Surveys, 2016). Existe ainda o *Self-Description Questionnaire II* que mede a auto-estima através de três domínios académicos (Leitura, Matemática e Aproveitamento Geral) e quatro não académicos (Habilidade Física, Aparência Física, Relações entre Pares – mesmo género e oposto, Relações Parentais). Rosenberg (1965) afirma que estes e outros métodos que foram desenvolvidos para recolher informação sobre opiniões, sentimentos e atitudes, podem ser utilizados de modo benéfico nos estudos sobre o *self*.

4. Estratégias de intervenção

Existem diversas estratégias para assegurar uma vida saudável e benéfica, desde as que são trabalhadas unicamente pela mente, até às que envolvem o físico. Autores como Harter (1999) indicam algumas, como a orientação diária para situações que, à partida, resultem em sucesso e afecto positivo; o evitar domínios negativos que possam resultar em fracasso; a auto-afirmação; ou a maximização do apoio e aprovação de quem rodeia o indivíduo. A reforçar as anteriores e relacionando a mente com o físico, Robinson (2013) afirma que “some physical conditions are directly caused by mental causes” (p. 94) e que “(...) positive emotions [are] intimately connected to mental health.” (p. 98). As estratégias motivacionais aplicadas à dança são imensas. A título de exemplo, indicamos alguns exemplos das que exigem uma crescente dedicação a nível mental e disponibilidade temporal: elaborar um diário onde os bailarinos registem os seus progressos e definam objectivos de melhoria; colocar duas questões diárias – ‘o que posso fazer hoje para melhorar?’ e ‘fiz tudo o que podia hoje para ser o melhor que posso ser?’; elaborar uma litania com frases que tenham significado para cada um, repetindo-a antes ou depois das aulas; recorrer a *cross-training*, fazendo aulas de ioga, pilates, alongamento ou mesmo outros géneros de dança; focar-se no seu adversário, questionando se se esforça tanto como ele (Taylor & Taylor, 1995; Taylor & Estanol, 2015). Apresentamos nos pontos seguintes as que nos parecem passíveis de aplicação no contexto deste trabalho, tendo em conta a carga horária disponibilizada e a tentativa de não sobrepor o nosso tema ao que é o foco da amostra: os estudos.

4.1. Utilização de imagética

Taylor & Estanol (2015) referem a utilização da imagética como “a powerful (...) tool for improving your dance training and performance (...) [and] its value is supported by considerable scientific research” (p.154). Alguns dos benefícios da imagética, segundo Franklin (2014), são: “improving movement skills (...) increasing motivation or confidence (...) and enhancing expressivity and creativity” (p.8). A imagética deve ir muito para além da mera visualização, tendo em conta que se procura a imaginação multissensorial do movimento, o mais realístico possível. A imagética na dança será extremamente benéfica no progresso do bailarino se for incorporada nas aulas, sistematizando-a. Há bailarinos com mais apetência que outros, mas não é uma qualidade nata, ela trabalha-se, sendo, portanto, passível de desenvolvimento. Uma das formas de facilitar o seu desenvolvimento é visualizar imagens, que podem ser de vários tipos: fotografia, vídeo ou mesmo um bailarino, presencialmente; pode também recorrer-se a metáforas (“imaginem que são um cisne a esvoaçar pelo palco”). As imagens podem, sendo assim, envolver qualquer um dos sentidos, emoções ou sensações físicas. Taylor e Taylor (1985) enfatizam ainda que a mesma imagem pode não resultar para todos os bailarinos. Esta estratégia é confirmada por Robinson (2013) que indica que “(...) a collage of images that reflect your aspirations, hopes and dreams” (p. 13). Imagens de bailarinos profissionais presentes no estúdio de dança, no corredor ou mesmo no balneário, são tidas como um importante factor para que o aluno olhe e queira realizar o mesmo movimento ou pose que vê.

4.2. Praticar o pensamento positivo (*positive self-talk*)

Enunciado na área da gestão, mas aplicável ao nosso estudo, Harvey (1993) evidencia também esta questão através do que chama de ‘inversão do pensamento limitativo’. A autora explica que este tipo de pensamento entra na mente das crianças, entre os seis e os doze anos, quando o medo de falhar surge, e defende ser possível inverter os pensamentos negativos que a nossa mente impõe, através da identificação dos desafios que cada um quer atingir, dos possíveis obstáculos a enfrentar e da repetição, pelo próprio, de que é capaz de lá chegar. Franklin (2014) utiliza a mesma estratégia na dança: “another way to increase motivation is using self-talk and mood words (...)” (p.21). Taylor & Estanol (2015) reforçam: “What you say to yourself at key points (...) affects what you think, how you feel, and how you dance. (...) positive or negative, your self-talk affects your attitude (...)” (p.58). Os autores vão ainda mais longe e explicam que há dois tipos de pensamentos negativos: os pensamentos *give up* e os *fire up*. Os primeiros não podem ter lugar na dança,

já que os sentimentos de desistência são incompatíveis com este trabalho. Os pensamentos *fire up* envolvem sentimentos de irritação ou raiva até, mas disparam os níveis de motivação, sendo usados para melhoria (Taylor & Estanol, 2015). Franklin (2014) acrescenta que fazer avaliações racionais pode ajudar, mas “if you are constantly feeling that something is not right with you and what you are doing, this may cause a strong emotional response” (p.22).

4.3. *Training partners*

Uma das estratégias para aumento da motivação, através da definição de objectivos, é fazer com que os bailarinos trabalhem regularmente a par, preferencialmente sempre com o mesmo, criando um compromisso entre ambos. Como referem Taylor & Taylor (1995), “(...) they will work much harder if someone is pushing them” (p. 30). Os bailarinos devem escolher um par com habilidades e objectivos semelhantes ou iguais para que possam ter um trabalho compatível (Taylor & Estanol, 2015). Um estudo feito a estudantes de universidades de Washington, EUA, explica o que pode justificar o modo como os jovens escolhem os seus pares para trabalho. Demonstrou que os alunos com maior auto-estima são mais recorrentemente (47%) escolhidos como ‘líderes’, pelos colegas. Pelo contrário, os alunos com menor auto-estima receberam apenas 15% das escolhas dos colegas (Rosenberg, 1965). Este estudo demonstrou ainda que quanto mais baixa é a auto-estima do aluno, menor é a probabilidade de ele ser indicado como participativo.

4.4. *Walk the walk, talk the talk*

Walk the walk é uma estratégia aconselhada por Taylor & Taylor (1995) onde, no início, durante ou no final das aulas, se pede aos bailarinos que andem pelo espaço com duas posturas distintas, com a finalidade de os levar a entender qual é a melhor para atingirem os seus objectivos. A *down walk* (postura para baixo) leva os bailarinos a andarem com os ombros caídos, cabisbaixos, olhos para o chão, a arrastar os pés. A *up walk* faz a oposição pedindo o peito aberto, ombros para trás, cabeça erguida e olhos elevados. Após esta experimentação e de entenderem como se sentem com cada tipo de postura, é pedido aos bailarinos que digam frases contraditórias ao modo como caminham, isto é, se utilizarem o *down walk* dizerem “eu sou uma boa bailarina” ou “eu danço bem”. Quer-se que entendam gradualmente que “when the body is up, their thoughts and feelings will also be positive” (p.41). Franklin (2014) explica esta experiência do modo mais simples: “every

dancer knows that you dance better when you are in a good mood, when you feel confident and relaxed. Mood directly influences level of performance” (p.21).

O *talk the talk* permite ser intergrado no primeiro, já que estimula os bailarinos a dizerem frases positivas. Os autores Taylor & Taylor (1995) afirmam que, caso não sejam dadas respostas positivas, devem ser incentivados a dizer algo positivo, ainda que não acreditem no que anunciam. Com a prática o hábito de utilizar o pensamento positivo começa a revelar-se e os bailarinos passam a controlar o seu pensamento e a acreditar nele.

4.5. Definição de objectivos

São vários os autores que defendem a definição de objectivos como necessária para se atingir o sucesso (Lemos, 2005; Taylor & Estanol, 2015; Woolfolk, 2007). Ter a capacidade de delinear e identificar variados tipos de objectivos é uma mais-valia para o bailarino que quer progredir no seu trabalho. Lemos (2005) afirma que “a definição pessoal de objectivos claros e a compatibilização de diferentes objectivos são condições necessárias para organizar e executar padrões comportamentais eficazes” (p.212). Com a definição de objectivos motivacionais o foco, o esforço e a persistência aumentam. “A incapacidade de definir objectivos concretos deixa o indivíduo num estado vago de necessidades por satisfazer” (Lemos, 2005, p. 216). Os bailarinos devem começar por definir cinco tipos de objectivos – macro-objectivos, segundo Taylor & Taylor (1995): objectivos a longo prazo; objectivos da época; objectivos de cada apresentação; objectivos dos treinos (dentro e fora de estúdio), técnicos, físicos e mentais; objectivos do seu estilo de vida. Para as aulas, os autores recomendam a definição de micro-objectivos. Em cada aula o bailarino deve definir o foco do seu trabalho, garantindo que tanto o bailarino como o professor trabalham para o mesmo fim. Isto deve garantir uma melhoria na qualidade e uma diminuição na necessidade de quantidade de treino (Taylor & Taylor, 1995). Durante todo este trabalho de esforço e foco os bailarinos devem lembrar-se dos “feelings of fulfillment and joy that [they’ll] experience when [they] reach [their] goals” (Taylor & Estanol, 2015, p.40).

4.6. Elementos motivacionais

Tendo em conta que cada pessoa tem um melhor modo de se motivar, existem vários elementos que podem ser utilizados para promover a motivação para o árduo trabalho do bailarino. Elas podem ser baseadas em texto – frases, expressões, palavras, imagens – fotografias de bailarinos, bailados ou posições preferidas, ou outros elementos que motivem

cada indivíduo. Estes elementos devem ser colocados onde os bailarinos os possam ver regularmente, como o balneário, corredores ou estúdios; e em casa (Taylor & Taylor, 1995). Sentir a sensação de orgulho e inspiração pode aumentar bastante a motivação durante uma aula e os bailarinos podem sentir isso até num vídeo ou fotografia que tenham de si próprios, lembrando o seu próprio sucesso (Taylor & Estanol, 2015).

Capítulo III | Metodologias

1. Investigação-acção

A metodologia de investigação utilizada baseou-se no paradigma interpretativo, já que o tema em foco é de alguma subjectividade, aceitando várias interpretações consoante os resultados. Como qualquer metodologia de investigação, foi sujeita a alterações e adaptações, consoante o desenrolar do trabalho obtido em conjunto com a amostra. Não é possível realizá-la sem uma avaliação contínua das modificações que possam ocorrer, através do *feedback* dos dados obtidos, procurando melhorar a situação em análise. Baseada na investigação-acção, a nossa investigação tem como objectivo a identificação de um problema em determinado contexto e a procura de soluções para ele, nesse mesmo contexto. Realiza-se através da comparação de resultados (iniciais e finais), que serão interpretados mediante cruzamento com a bibliografia revista. Intervimos no funcionamento de uma realidade com a respectiva análise atenta aos efeitos da intervenção. A amostra é pequena e a sua análise recorre a uma abordagem empírica baseada na observação, no conhecimento da situação, no estar presente, na interpretação de dados. Os resultados desta investigação são apresentados através de gráficos, texto e imagem.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste estudo utilizámos a observação directa, recorrendo a uma técnica de observação naturalista (Apêndices B a G) e a uma situação de observador participante. Esta ferramenta permitiu obter uma recolha de dados útil e fidedigna, que será, adiante, cruzada com outras técnicas e instrumentos de recolha de dados. Os fenómenos que decorreram foram registados por escrito, directamente e no momento, pelo investigador, em diários de bordo (Apêndices N a AG), permitindo uma melhor apreensão do decorrido. Neste tipo de observação os dados não-verbais ganham importância (como os comportamentos, as atitudes, os modos de agir ou de estar da amostra), ajudando a revelar uma grande autenticidade de comportamentos. Os diários de bordo foram utilizados para nos permitir a recolha de mais informação que nos ajudasse a responder aos objectivos específicos 1, 2 e 3.

Foram realizados questionários (Apêndices H a J, Anexo B) para responder aos objectivos específicos número 1 e 4 – avaliar o nível de auto-estima e auto-conceito da amostra no início e final do ano lectivo. São constituídos, maioritariamente, por perguntas directas ou propositivas, procurando respostas em escala ou curtas. A resposta a estes

inquéritos foi voluntária e presencial, procurando reforçar o que os elementos da amostra efectivamente querem, sabem e pensam. Os resultados obtidos foram, quando possível, pré-formatados em gráficos e permitiram chegar a contextos diferenciados. Recorremos a este tipo de instrumento baseados em alguns factores práticos, tais como a facilidade de administração e a economia de tempo. Os respondentes apenas tinham que escolher de entre as respostas fornecidas ou escrever respostas curtas e, para não se consumir demasiado tempo das aulas que nos foram cedidas, optámos por questionários de rápida execução. Escolhemos questionários que se aplicassem num máximo de cinco minutos.

Recorremos ainda ao preenchimento de algumas fichas (Apêndices K a M, Anexo C e D) compostas por perguntas directas ou propositivas, procurando respostas abertas, curtas, em listagem ou em escala. Estas fichas serviram-nos como instrumento de recolha de dados, com vista a obter informação mais específica de cada aluna, auxiliando na primeira fase do objectivo específico 3 – Traçar estratégias para aumentar a motivação dos alunos.

Utilizámos também, e finalmente, a captação de imagem de vídeo (Anexo E), para termos registos reais da aplicação das nossas estratégias, assim como de eventuais momentos que enfatizem o estudo.

3. População e amostra

O trabalho efectuado neste estágio foi realizado numa população de alunos do 2º ciclo, 5º ano do ensino vocacional da dança clássica. A amostra é composta por 10 das 13 alunas que compõem a turma 5ºA. Foram excluídas três por não apenas terem assistido às aulas, devido a lesões. A amostra apresentava, a 1 de Novembro de 2015, idades entre os 13 e os 14 anos, naturalidade de Coimbra e o 8º ano do ensino básico concluído. Apenas uma aluna referiu ter aulas de dança numa outra escola, para além do CMC. A amostra apresenta um nível técnico inferior ao que seria esperado no ano que frequentam. Comparando os conteúdos programáticos do ano em questão – 5º – e do 3º (Anexos F e G), podemos constatar que os do 3º ano são tão ou mais complexos que os referentes à amostra. Chamamos, ainda, a atenção, para as anotações incluídas no início do primeiro documento (Anexo F), que evidenciam uma clara necessidade de retorno às bases da TDC. Na nossa observação, identificámos necessidade de trabalho na continuidade do movimento, postura e controlo de centro (Apêndice B), assim como o equilíbrio, a força e a coordenação, notados pela alunas no PAP físico (Apêndice AI). De acordo com os dados recolhidos na fase inicial do estudo, como adiante se apresentará, estamos perante uma turma com um nível médio de motivação moderada-alta, confiança razoável (Apêndice AJ) e auto-estima média-baixa (Apêndice AK).

Por uma questão de ética, protocolo da investigação e pelo próprio anonimato dos participantes, a cada aluna foi atribuído um código, utilizado ao longo de todo o trabalho.

Capítulo IV | Desenvolvimento do Estágio - Apresentação e discussão dos dados

Durante o mês inicial de contacto com a turma 5^ªA, recolhemos alguns dados que permitiram iniciar o delinear de estratégias de intervenção. Referimo-nos à primeira reunião com a orientadora do estágio e à inevitável apresentação na escola cooperante, conhecendo a respectiva professora cooperante; seguidas das primeiras observações da turma e da participação acompanhada. Ao longo de cinco meses procedemos à leccionação autónoma, com a frequência de uma aula semanal e algumas interrupções para testes (como anteriormente referido). Findas estas, realizámos as observações finais.

Salientamos a grande importância dos textos escritos por algumas alunas, que nos auxiliaram no diagnóstico da amostra para um melhor enquadramento do nosso trabalho, relatando situações dos anos transactos, que, pela sua sensibilidade se encontram apenas em anexo, devidamente codificados, reforçando o anonimato das alunas em questão (Anexo H). As alunas que se disponibilizaram para os escrever indicam situações menos positivas dos anos anteriores. A maioria são relacionadas com alguma professora que “(...) continuava a desmotivar-me (...)”, “(...) a dizer que nós não valíamos nada (...)”, “(...) continuava a insultar-nos inúmeras vezes”. Outra “dizia que nós estávamos gordas, cheias de pneus (...)”, “(...) dava murros para nós sentirmos bem a sensação de *contraction* (...)”. As alunas afirmam que “(...) não eramos suficientemente boas (...)” e que “(...) a pedagogia [das professoras] não era a melhor”. Iam para as aulas com medo, nervosas, inseguras e incluem, nos seus textos, referências ao resultado devastador que isso teve na sua auto-estima e motivação: “(...) sentia a minha confiança sempre no mínimo”, “(...) houve muito sofrimento (...)”, “as alunas não tinham motivação nenhuma”. “Muitas das alunas (...) pensaram em desistir (...)” (Anexo H). Como atrás referido e facilmente perceptível pelas citações acima inscritas, a pedagogia dos anos anteriores teve efeitos nocivos na auto-confiança de algumas alunas, com probabilidade de resultados negativos na sua auto-estima.

1. Observação estruturada

As observações foram realizadas em dois períodos do estágio, início e fim, com a finalidade de auxiliar no enquadramento pré e pós-intervenção, ajudando na recolha de elementos que registem o antes e os resultados do trabalho desenvolvido.

1.1. Fase Inicial

As **datas** das três observações iniciais constaram dos dias 13, 16 e 20 de Outubro de 2015 em aulas leccionadas pelas professoras Sylvia Rijmer e Cristina Pereira, separadamente.

Como **instrumentos de recolha de dados**, para registo das notas de observação, foram utilizadas as Tabelas de Observação, criadas pela mestrandia (Apêndices B a D).

No final da primeira observação, em reunião com a professora cooperante, delineámos que, face ao nível técnico das alunas, necessitando de regresso às bases, a estratégia de ensino deveria ser a seguinte: nas aulas de quinta-feira continuar-se ia o trabalho que vinham desenvolvendo desde o início da semana; à sexta-feira faríamos a desconstrução da aula atrás referida, voltando à base dos movimentos. Na globalidade destas observações iniciais foi verificado que as alunas não pareciam apresentar problemas de comunicação entre elas ou com as professoras, colocando questões e respondendo activamente. No entanto, foram notadas algumas desistências e expressões de descontentamento com o seu desempenho. Tal como notado nas tabelas de observação, “a turma aparenta ser interessada e motivada, seguindo a professora em todas as explicações” (Apêndice C). Nas aulas práticas seguintes, notou-se que as alunas estavam descontraídas relativamente à colocação de perguntas sobre a matéria. Começámos a notar algumas expressões de descontentamento, quando não conseguiam executar algum movimento. Identificou-se, ainda nesta fase, uma aluna que parecia alheada, distraída, quando a professora marcava os exercícios ou dava alguma explicação – AT; e outra – S – que anota todos os exercícios das aulas, e a que todas recorrem quando surgem dúvidas de uma aula para a outra.

Uma das observações realizadas serviu para avaliar o nível técnico da turma, a fim de se organizar o nosso trabalho, de acordo com o que havia sido estipulado com a professora cooperante: fortalecimento de bases, como anteriormente referido. Notou-se que se pode utilizar a boa capacidade que as alunas têm para memorizar rapidamente os exercícios, para trabalhar a necessária continuidade do movimento, “(...) a correcta postura, controlo do centro e força, assim como (re)aprender a especificidade de cada movimento técnico do clássico” (Apêndice B). Notámos, ainda nesta fase, que o trabalho de condição física do início da aula era feito a pares e que as alunas eram incentivadas a anotar as correcções feitas pela professora, tal como Taylor & Taylor (1995) recomendam. Cremos que a turma apresenta um nível técnico inferior ao que seria esperado no ano que frequentam, como se pode, de resto, constatar nas anotações iniciais do Conteúdo Programático do 5º ano

(Anexo F), como já referimos. São dados que nos remetem para as bases da técnica que, por esta altura, já deveriam estar consolidadas.

1.2. Fase final

As observações finais tiveram como **datas** os dias 21 de Abril, 5 e 19 de Maio, em aulas leccionadas pela professora Sylvia.

Para **recolha de dados** foram utilizadas as tabelas de observação já referidas (Apêndices E a G).

Nesta fase final do ano lectivo, particularmente nas duas últimas observações, começámos a notar algum cansaço físico da parte das alunas, traduzido em distrações, mas mantendo a sua motivação. Parece-nos que a maioria do grupo mantém o nível de motivação e de atenção especificamente nos exercícios que mais gostam (a generalidade da turma responde melhor nos *allegros*, *adages* no centro e *pirouettes*), descurando algumas o seu correcto trabalho nos restantes. De notar a aluna S, num exercício de saltos – “sempre que realiza exercícios que gosta, nota-se uma enorme diferença na postura e expressão” (Apêndice G) ou “R não fez um único [*pas de bourré*]!!” (Apêndice E); a maioria das alunas continua com dificuldade em realizar *pirouettes* e exibem-nas “simples feitas com pouca confiança. Pouco precisas” (Apêndice G) ou nem sequer “(...) arriscam fazer duplas” (Apêndice E). Notamos ainda a muito positiva resposta das alunas face a desafios diferentes do que é normal na aula de TDC, tal como evidenciado nas notas observadas: “Criaram exercícios muito criativos” e “(...) participam activamente colocando dúvidas” umas às outras e à professora (Apêndice F). Muito positivamente, assinalamos que as alunas se elogiam umas às outras quando conseguem executar movimentos ou sequências com qualidade superior à até então demonstrada.

De referir também diferença sentida no modo menos tímido de colocar questões da aluna AT, mas, ainda assim, mostrando falta de confiança.

Achamos importante relevar, ainda que não tenha sido o foco deste trabalho, que a amostra reage muito positivamente à motivação verbal por parte da professora, por meio de sorrisos, maior descontração física e exibindo posturas mais afirmativas.

Após comparação do observado em Outubro e, posteriormente, em Maio, parece-nos correcto afirmar que a maioria das alunas terá mantido a sua motivação para a frequência das aulas de TDC; algumas terão aumentado, mostrando-se mais confiantes e interessadas

nas indicações da professora. Talvez devido à sua evolução técnica e interacção professor-aluno, aliada às estratégias aplicadas, exibem agora uma maior e necessária descontração física, revelando-se isto positivo para a sua postura, graciosidade na execução e participação nas aulas.

2. Participação acompanhada

As aulas de leccionação acompanhada tiveram um papel importante para a integração e na organização da turma. A mestranda participou na explicitação de conteúdos e na aplicação de correcções, interagindo de modo familiar e flexível com a professora cooperante, sem que tenha sido necessária uma combinação prévia do que cada uma faria. Sempre que a mestranda sentia necessidade de intervir ou que a professora requeria, complementava o trabalho.

Esta fase do estágio ocorreu nas seguintes **datas**: 22, 23, 29 e 30 de Outubro, e 6 de Novembro de 2015.

Os **instrumentos de recolha de dados** utilizados foram, para nos auxiliar no registo de aspectos a reter das aulas, os diários de bordo (Apêndices N a Q) e questionários (Apêndices H a J, Anexo B), onde recolhemos dados específicos da temática.

Nas aulas de participação acompanhada, pudemos começar a observar melhor os hábitos das alunas na aula de TDC, como a entrada quase directa no estúdio para aquecimento/condição física, mostrando vontade e motivação da sua parte. É um grupo coeso, à excepção da aluna já referida - AT, que nos parece colocar-se de parte, por algum tipo de dificuldade. Verificámos, durante estas aulas que, de um modo geral, a turma acata com bastante atenção as correcções que lhes são sugeridas. De salientar que uma das alunas – J, evidenciou-se pelas questões bastante específicas que colocava e pela resposta empenhada nas suas prestações: sempre que era corrigida, repetia imediatamente o movimento várias vezes, até estar correcto.

A recepção à nossa presença, pessoa estranha à turma, também não se revelou um problema, tendo sido recebida com grande empatia, atenção e disponibilidade da parte das alunas, sem excepção. Ao estímulo dado pela professora cooperante, afirmando que “este ano (...) estão cheias de sorte!” (Apêndice P), a propósito de todas as alterações positivas no corpo docente e na leccionação, as alunas reagem com um sorriso afirmativo.

3. Leccionação autónoma

A fase de leccionação autónoma foi planificada em conjunto com a professora cooperante, de acordo com o anteriormente apresentado (ver Plano de Acção). Os conteúdos programáticos foram seleccionados pela professora titular e adequados por nós ao necessário retorno à base, mediante o que fora delineado com a professora cooperante. Consideramos ter havido uma boa integração na Instituição e ter sido criada uma boa relação entre a professora e as alunas. Apresentaremos, de seguida, as três etapas em que esta fase de desenvolveu.

As aulas de leccionação autónoma decorreram entre os **dias** 12 de Novembro de 2015 e 8 de Abril de 2016, de acordo com a calendarização apresentada no Plano de Actividades e no Apêndice A, assim como nos Conteúdos Programáticos definidos (Anexo F).

Os **instrumentos de recolha de dados** utilizados foram os questionários, os diários de bordo e a captação de imagens vídeo. Os questionários em questão foram: o PAP (*Performing Attitude Profile*, Apêndices H e I), a EAER (Escala de Auto-Estima de Rosenberg, Apêndice J), o ICAC (Inventário Clínico do Auto-Conceito, Anexo B) e o CI (*Confidence Inventory*, Anexo C). A captação de vídeo foi devidamente autorizada pelos pais, a pedido da professora cooperante (Anexo E).

3.1. Fase I

A transição das aulas de leccionação acompanhada para as aulas de leccionação autónoma, foi realizada com o lançamento do primeiro questionário – PAP – na esperança de podermos ter uma noção inicial dos aspectos onde as alunas iriam apresentar mais dificuldade no seu dia-a-dia da TDC. Todos estes instrumentos de recolha de dados foram apresentados às alunas como material de trabalho do estágio da mestranda, com um carácter de interajuda: as alunas contribuem para o desenvolvimento do nosso trabalho; este tem, por sua vez, o objectivo de as ajudar mediante o fornecimento de ferramentas motivacionais. O primeiro ponto que pensamos merecer alguma reflexão, é o momento da distribuição e preenchimento dos perfis, que foram considerados como auto-avaliações e consciencialização de características de cada uma, com o necessário preenchimento individual, antecedido da devida reflexão. A reacção da turma foi de grande concentração e distribuição pelo espaço da sala. Durante o tempo de preenchimento a sala esteve em silêncio absoluto, num notório momento de reflexão, apenas interrompido para colocar alguma dúvida relacionada com os perfis. Parece-nos que esta recepção tão consciente de

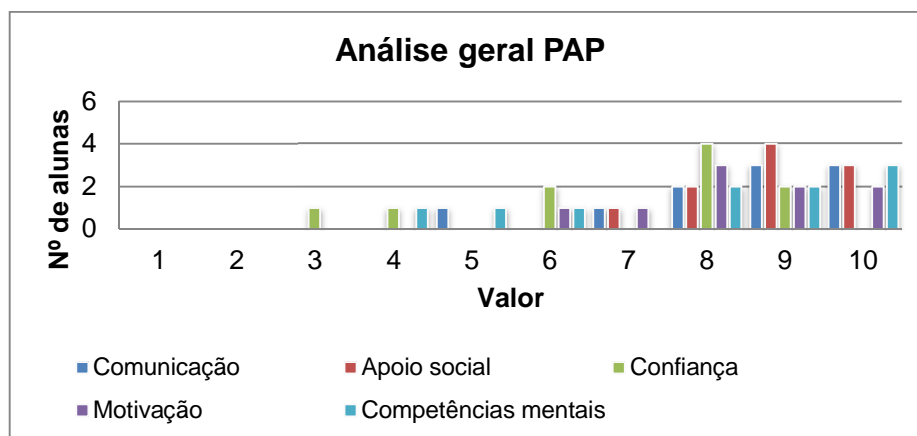
um instrumento como este se deve à clara compreensão da turma para a necessidade da aplicação deste trabalho na correcção de repercussões menos positivas que situações passadas em anos anteriores nelas tiveram.

O ***Performing Attitude Profile*** (Taylor & Taylor, 1995) apresenta-se em gráficos que procuram a identificação e entendimento, tanto dos pontos fortes como dos que necessitam de desenvolvimento em cada bailarino. Este método, do qual constam o perfil físico (Apêndice H), o psicológico/pessoal (Apêndice I) e o técnico e artístico, foi desenvolvido por R. J. Butler em 1989 e é actualmente recomendado por Taylor & Estanol (2015) como ferramenta para a melhoria da auto-confiança.

Começámos por aplicar o perfil físico para nos ajudar, por um lado, a entender as condições físicas das alunas, com o objectivo de melhor preparar a nossa intervenção técnica; por outro, para recolher eventuais indícios do estado da auto-estima de cada aluna, consoante os valores fossem altos ou demasiado baixos.

O segundo perfil utilizado analisa características pessoais, psicológicas, e é composto pelos seguintes factores: confiança, motivação, intensidade, foco, imagética, entendimento, competências mentais, *performance*, comunicação, apoio social, adesão e treino. Cada factor é classificado entre 1 e 10, sendo que as classificações abaixo de 7 indiciam necessidade de melhoria. Depois de analisado, este perfil dá-nos uma visão geral dos níveis de entendimento de cada aluna, para cada aspecto nomeado. O perfil foi lançado de acordo com o original, não desrespeitando o trabalho do autor, mas na nossa análise damos prioridade aos factores da confiança, motivação e competências mentais, directamente relacionados com a nossa temática, relacionando-os ainda com os factores comunicação e apoio social, que estão directamente relacionados com os primeiros (Robinson, 2013). A análise realizada aos gráficos preenchidos pelas alunas relativamente ao perfil pessoal (Apêndices AL a AU) revela valores elevados na maioria dos factores, como se pode observar no gráfico abaixo apresentado (ver figura 1; tabelas no Apêndice AJ).

Figura 1 | Análise geral PAP



Análise geral, englobando cinco categorias do perfil pessoal do PAP.

Relativamente aos factores anteriormente indicados como mais importantes, retemos os aspectos de seguida apresentados. O factor 'Confiança' apresenta-se (ver figura 2) como um dos problemáticos, não pela sua maioria, que é positiva, mas por duas alunas apresentarem valores muito baixos: valores 3 e 4 (AC e R, respectivamente). Estes casos carecem de trabalho interventivo. Notamos ainda que não existe ninguém com a confiança no máximo. Questionamo-nos se poderão as alunas que apresentaram valores mais altos, participar no aumento de confiança das outras?

Figura 2 | Confiança - PAP

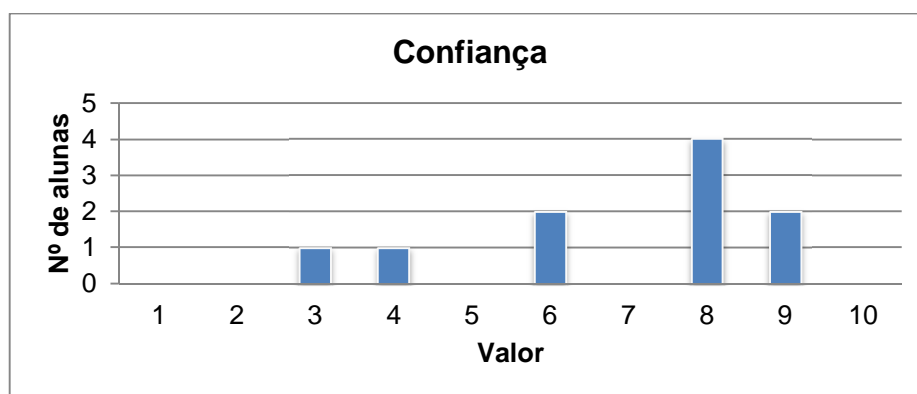


Gráfico ilustrativo dos níveis de confiança indicados pela amostra no perfil pessoal do PAP.

A maioria dos valores indicados para o factor 'Motivação' (ver figura 3) revela-se surpreendente, se tivermos em conta o passado das alunas, previamente notado. Pensamos que seria de esperar que esta motivação não fosse tão elevada, dado ser tão perto ainda do

início do ano. Apenas uma aluna indica o valor 6 (AT). Quais serão os factores que elevam a motivação das alunas?

Figura 3 | Motivação - PAP

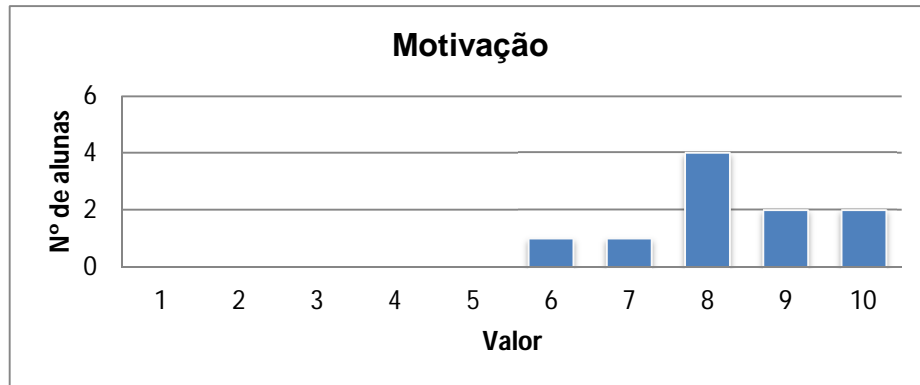


Gráfico ilustrativo dos níveis de motivação indicados pela amostra no perfil pessoal do PAP.

No factor 'Competências Mentais' (ver figura 4) verifica-se que a maioria das alunas afirma dar importância à utilização das suas capacidades mentais (auto-confiança, auto-valorização, reconhecimento, auto-estima, motivação) durante as aulas e as *performances*.

Figura 4 | Competências Mentais – PAP

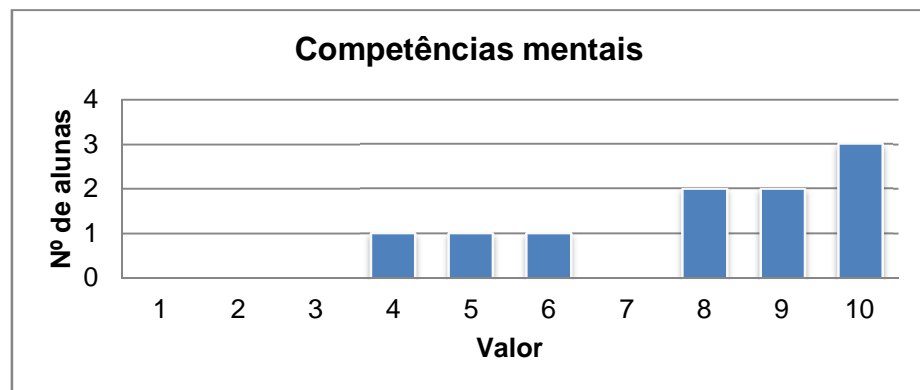


Gráfico ilustrativo dos níveis de utilização das competências mentais (auto-valorização, reconhecimento, auto-estima) indicados pela amostra no perfil pessoal do PAP.

Relativamente ao factor 'Comunicação' (ver figura 5), apenas uma aluna, AT, indica um valor baixo – 5. Na generalidade existe indicação da existência de facilidade na comunicação, o que é, de resto, o que se tem verificado nas aulas. Não nos parece um factor merecedor de trabalho intensivo.

Figura 5 | Comunicação - PAP

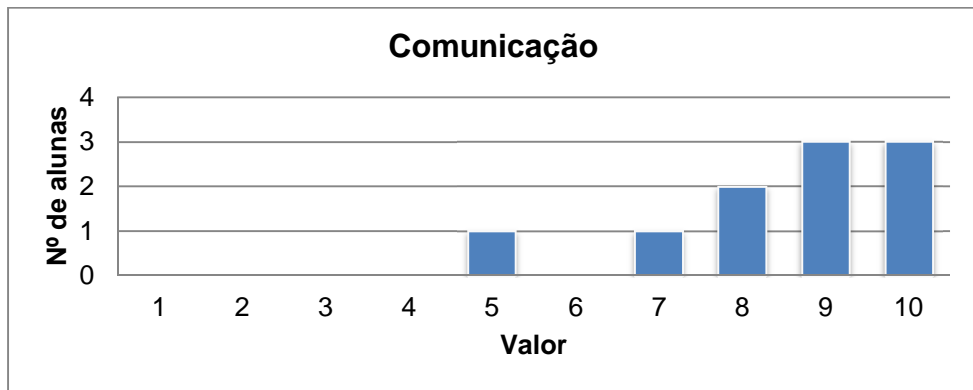


Gráfico ilustrativo dos níveis de facilidade de comunicação indicados pela amostra no perfil pessoal do PAP.

Também parecem não constituir factor de risco os valores apresentados no factor 'Apoio Social' (ver figura 6), tendo todas as alunas optado por valores que indiciam ter apoio familiar, dos amigos ou dos professores.

Figura 6 | Apoio Social - PAP

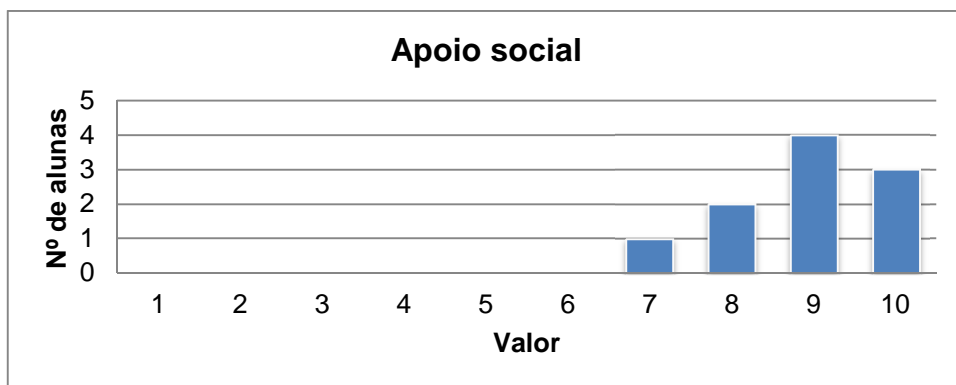


Gráfico ilustrativo dos níveis de apoio social indicados pela amostra no perfil pessoal do PAP.

Assim, da análise conjunta dos gráficos verificamos que os factores psicológicos que aparecem com maior recorrência a baixos valores são a 'confiança' e as 'competências mentais', que são, precisamente, aspectos da nossa temática.

A análise dos perfis físicos preenchidos pela amostra (Apêndices AV a BE) auxiliou-nos a construir um diagnóstico para orientação das aulas de TDC, tendo em consideração os conteúdos previstos e, também, o conhecimento das condições físicas que as alunas afirmam ter. A nossa intervenção nos exercícios criados pela professora titular, como já

referido, procurou focar-se nos pontos recolhidos, mediante explicações mais detalhadas, repetição da prática ou aceleração/desaceleração do exercício. Os valores indicados foram, na sua esmagadora maioria, acima de 7. Os factores indicados como mais problemáticos, embora não muito acentuados, são: o equilíbrio, seguido da coordenação, energia e força. Não temos dados concretos que permitam um relacionamento directo entre o nível de auto-estima e a avaliação física que cada aluna faz de si própria, pois somos da opinião que os itens constantes do PAP são percepções, e não avaliações dessas percepções. Isto é, são pontos que se enquadrariam melhor no auto-conceito do que na auto-estima. Para medirmos a auto-estima relativa ao físico, teríamos que questionar, por exemplo, como se sentiriam relativamente ao seu nível de força, obtendo respostas de carácter afectivo.

A Escala de Auto-Estima de Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES*; Rosenberg, 1965) foi por nós traduzida e utilizada (Apêndice J), pelo facto de ter larga utilização em estudos semelhantes. Um estudo publicado na revista 'Psicologia', constata que “a fiabilidade dos dados resultam adequados” (Quintão, Delgado & Prieto, 2011, p.87). A EAER é composta por 10 itens, com conteúdos relativos aos sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo. Cinco itens são formulados positivamente, os outros negativamente. A cada item corresponde uma escala de Likert¹. Os inquiridos indicam uma de quatro respostas possíveis – “concordo fortemente”, “concordo”, “discordo” ou “discordo fortemente”. A cada possibilidade de resposta é atribuído um valor de 0 a 3. O resultado final pode variar entre 0 e 30, correspondendo um maior o valor a uma maior auto-estima.

Da análise da tabela (Apêndice AK) e respectivo gráfico (ver figura 7) dos resultados obtidos nos questionários da EAER (Apêndices BF a BO), pode verificar-se que a média da amostra ronda os 18,4 valores. Não podemos considerar esta média como alta, dada a indicação do autor, referindo que valores abaixo de 15 são considerados como baixa auto-estima. Verificamos, porém, que metade das alunas apresenta uma auto-estima superior ou muito próxima à média. Quatro alunas têm valores inferiores, duas delas com valores indicativos de baixa auto-estima: AT – 13 e V – 12. As alunas AC e R estão no limiar entre a baixa e a alta auto-estima. De salientar que, a aluna que apresenta a mais baixa auto-estima é por nós considerada a aluna com maiores capacidades apresentadas na TDC. Pela positiva, destacada do grupo e bastante próxima do valor máximo deste questionário está a

¹ “Uma escala tipo Likert é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o discordo totalmente (...), até ao concordo totalmente (...). Mede-se a atitude do sujeito somando, ou calculando a média, do nível seleccionado para cada item.” (Cunha, 2007, p.24)

aluna MJ, normalmente focada e empenhada. Duas das três alunas que aqui apresentam os valores mais baixos, indicaram no PAP Físico auto-avaliações com médias baixas. A restante amostra apresenta valores altos. A tendência identificada aponta para que os inquiridos que indicam baixa auto-estima manifestam semelhante avaliação para se avaliarem no plano físico, em relação à TDC.

Figura 7 | Auto-Estima

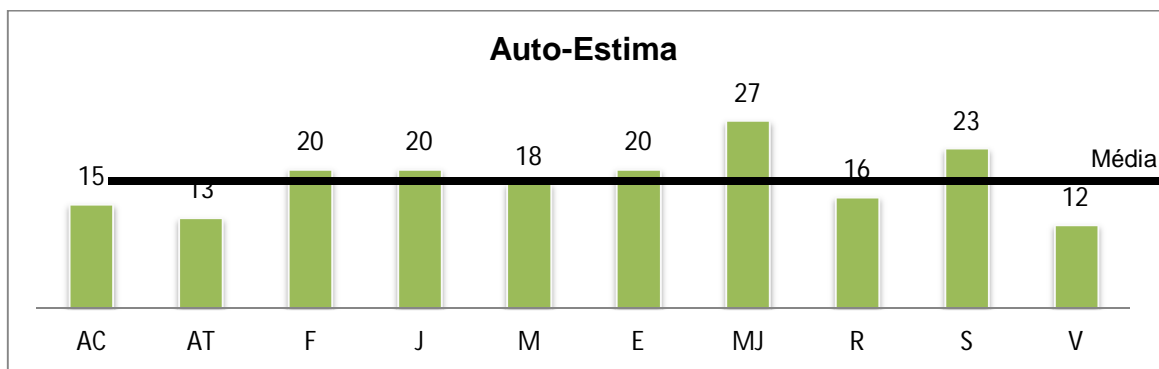


Gráfico indicativo dos valores de auto-estima recolhidos em Novembro de 2015, através da EAER. Média: 18,4. σ 4,59.

Na fase de lançamento deste questionário ouviram-se alguns comentários indicadores do auto-conhecimento que as alunas têm do seu nível de auto-estima: “(...) Eu sei que a minha é alta!” ou “Até tenho medo de saber o resultado!” (Apêndice S) ditos por S e por V, respectivamente. A primeira apresenta, efectivamente, o segundo valor mais alto da amostra; enquanto V tem a mais baixa auto-estima assinalada.

Quisemos aprofundar a análise deste questionário, não dando atenção somente a uma média, mas analisando as respostas mais escolhidas, procurando entender onde é que a auto-estima destas alunas tem mais falhas. Nos gráficos seguidamente apresentados, separámos as questões formuladas pela positiva, das questões negativas. Dentro das primeiras, separámos ainda as que têm um carácter mais relacionado com a percepção do próprio ‘eu’, das que relacionam comparativamente o ‘eu’ com a sociedade em que se inserem.

Da análise dos gráficos que ilustram as ‘afirmações positivas’ (ver figura 8) e as ‘afirmações negativas’ (ver figura 9), podemos verificar alguns pontos curiosos. Para as afirmações positivas, há um número superior de alunas que concordam (‘concordo’ e ‘concordo fortemente’), comparativamente com as afirmações negativas. Para cinco questões positivas obtivemos 40 concordâncias, enquanto o mesmo número de questões

negativas obteve 18. O resultado comparativo é positivo mas, ainda assim, o valor correspondente às negativas é bastante elevado.

Figura 8 | EAER - Afirmações positivas

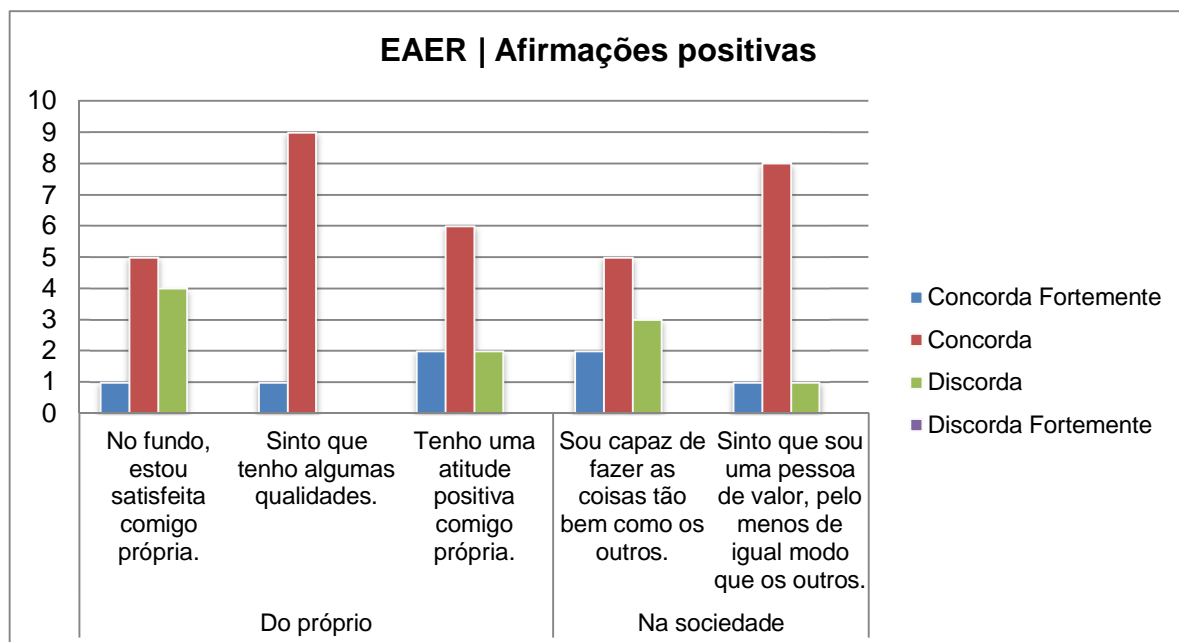


Gráfico ilustrativo do nível de concordância às afirmações positivas formuladas na EAER. Novembro 2015.

Nas questões feitas pela negativa, há 32 discordâncias (discordo e discordo fortemente). Embora as discordâncias tenham um valor superior, verifica-se novamente que as concordâncias são excessivas. Em cinco questões negativas colocadas a 10 alunas, obtivemos 50 respostas. Destas, apenas 10 mostram que acreditam fortemente que as afirmações não se adequam a elas ('discordo fortemente'). Reforçamos que é um valor demasiado baixo, indicativo de baixa auto-estima. Fazendo o mesmo tipo de análise às questões positivas, observamos que as discordâncias são consideravelmente inferiores – 10 respostas 'discordo', para as mesmas 55 obtidas. Isto é, a clara maioria das respostas às questões positivas mostram concordância com o que é questionado, sendo este dado positivo. Na avaliação positiva do seu 'eu', fica clara a escolha pela concordância. A maioria das respostas mostra que as alunas reconhecem o seu valor, tal como indicaram nos valores indicados nas competências mentais do PAP. O mesmo se aplica ao seu lugar na sociedade: as respostas são positivas na sua grande maioria. Este dado reforça os dados recolhidos no PAP, no factor 'apoio social'.

Figura 9 | EAER - Afirmações negativas

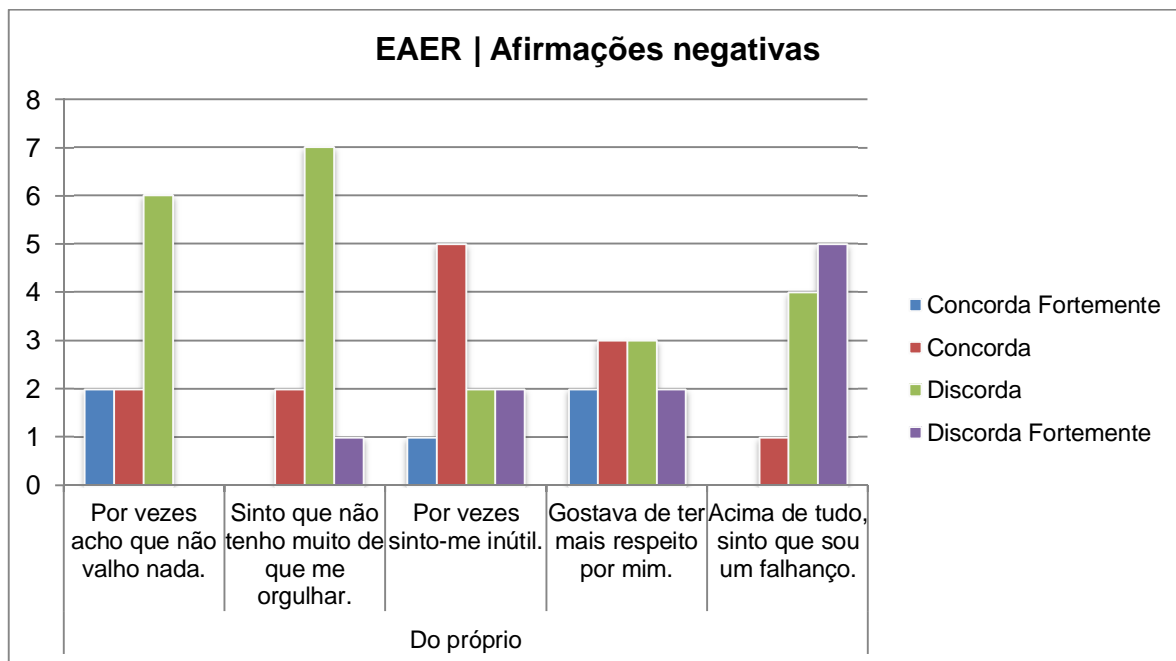


Gráfico ilustrativo do nível de concordância às afirmações negativas formuladas na EAER.

Neste questionário sublinhamos três aspectos: o grupo é, na sua maioria, homogéneo na auto-estima; a maioria das alunas não escolhe a resposta 'fortemente' (concordando ou discordando), o que demonstra existir ainda alguma insegurança na sua avaliação; a falta de auto-estima deste grupo reside, não em problemas na sua relação com quem as rodeia, mas consigo próprias.

O **Inventário Clínico do Auto-Conceito** (Serra, 1986a) tem publicadas a sua origem e validade na revista 'Psiquiatria Clínica' (Serra, 1986a). O ICAC é composto por 20 perguntas avaliadas através de uma escala de Likert, com cinco opções (não concordo, concordo pouco, concordo moderadamente, concordo muito, concordo muitíssimo) medidas de 1 a 5. Este questionário pretende medir aspectos emocionais e sociais do auto-conceito, baseados na maneira de ser habitual do indivíduo e não em qualquer estado transitório em que se encontre (Serra, 1986a). Assim como a EAER, o ICAC inclui perguntas elaboradas de forma positiva e de forma negativa. As vinte questões nele presentes medem quatro factores que definem o auto-conceito dos questionados: aceitação/rejeição social, auto-eficácia, maturidade psicológica e impulsividade/actividade (Anexo B).

De acordo com o gráfico (figura 10, referente à tabela constante no Apêndice BP), elaborado com base nas respostas obtidas (Anexos I a R), verificamos que o nível médio do auto-conceito do grupo em análise se situa nos 66,4, com um desvio padrão de 8,31. Podemos constatar que a maioria das alunas exibe valores abaixo do resultado médio, havendo, no entanto, quatro casos destacados: um bastante abaixo da média (AT), os restantes acima (F, E e S). Sublinhamos ainda que estas alunas indicaram o valor 8 no factor 'confiança' do PAP e que S e MJ, que apresentaram os mais altos valores de auto-estima na EAER, mostram também valores acima da média neste questionário.

Figura 10 | Auto-conceito - valor total

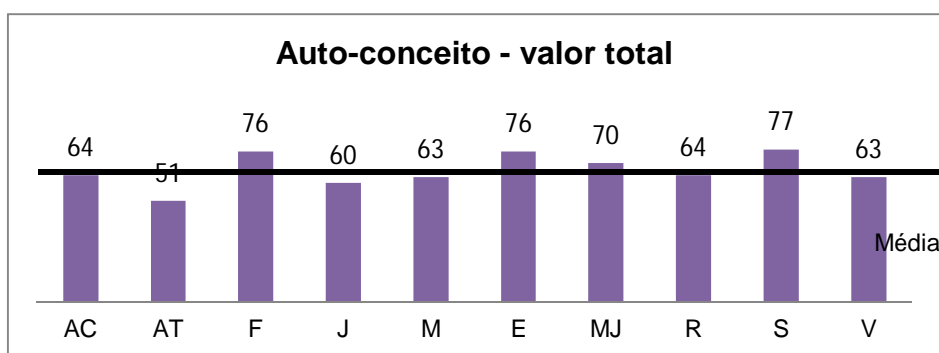


Gráfico indicativo dos valores de auto-conceito recolhidos em Novembro de 2015, através do ICAC. Média: 66,4. σ 8,31.

Analizamos os resultados específicos de cada um dos factores acima referidos, através dos gráficos seguintes (Apêndice BP).

O factor que mede o nível de aceitação/rejeição social avalia a aceitação/rejeição e agrado/desagrado social do indivíduo, e apresenta-se em cinco questões (a sua medição varia entre 5 e 25). Da sua análise (ver figura 11), constatamos uma média de 19, que consideramos alta, dada a sua proximidade ao valor máximo do factor, e verificamos que o grupo é relativamente homogéneo neste ponto. AT e V apresentam valores destacadamente abaixo da média, que contrariam os valores de 7 e 8 indicados no apoio social do PAP. Pudemos já observar em aula que a aluna AT tem alguma dificuldade na integração na turma, sendo espelhado, provavelmente, o seu comportamento perante a restante sociedade. A aluna mostra grande dificuldade em expressar-se, falando timidamente, como se tivesse receio de dizer alguma coisa, como consta nas observações notadas: “fala tão baixo que eu nunca consigo ouvir!” (Apêndice S). Relativamente à aluna V, apesar de ter o mesmo valor que a colega, não identificamos nenhum problema, dado que as suas

respostas às perguntas avaliativas deste factor são todas medianas, sendo apenas o facto de se achar pouco faladora que afecta o seu valor total. Também evidenciada das colegas, mas pela positiva, S reforça o valor máximo indicado na referida categoria do PAP. Entendemos, pelo cruzamento destes dados e do observado nas aulas, que a turma tem um bom nível de aceitação social.

Figura 11 | Aceitação/Rejeição Social - ICAC

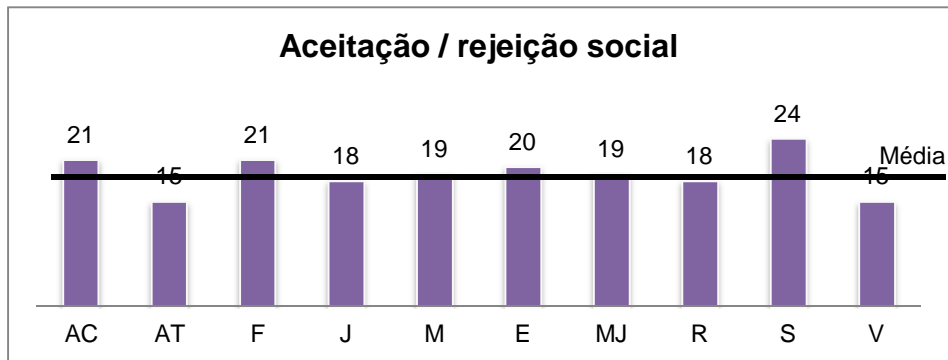


Gráfico indicativo dos valores de aceitação/rejeição social medidos pelo factor 1 do ICAC. Novembro 2015. Média: 19.

O factor 2 (ver figura 12) mede a auto-eficácia indicando a capacidade de enfrentar dificuldades e solucionar problemas. É composto por seis questões e varia entre 6 e 30. A média desta turma ronda os 21 valores, onde aparecem duas alunas destacadas: uma abaixo da média (AT), a outra acima da mesma (E). A primeira indica ser lenta na execução das suas tarefas, assunto que a própria repete oralmente: “AT refere (...) que é muito lenta a escrever e não sabe se isso será um problema” (Apêndice R). A aluna F também apresenta

Figura 12 | Auto-eficácia - ICAC

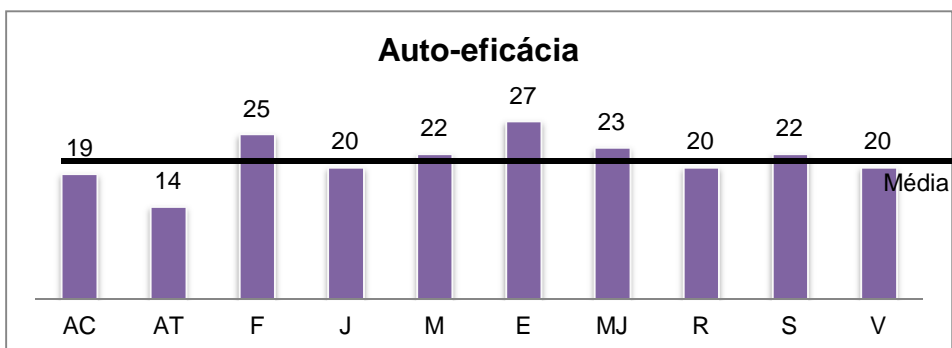


Gráfico indicativo dos valores de auto-eficácia medidos pelo factor 2 do ICAC. Novembro 2015. Média: 21,2.

um valor acima da média e indica ser bastante prática e persistente. O aspecto que a classificou com valor mediano e que mantém o seu valor nos 25, prende-se com alguma dificuldade em encontrar energia para resolver as suas dificuldades. Numa análise final, podemos afirmar que metade da turma apresenta níveis díspares na sua auto-eficácia.

A maturidade psicológica (factor 3) mede a capacidade de afirmação e defesa do ponto de vista da aluna, independentemente da opinião dos outros. Num factor que é composto por quatro questões, variando entre 4 e 20, as alunas apresentam uma média de 15 (ver figura 13). Um valor que consideramos indicar um desenvolvimento psicológico positivo, dada a idade da amostra. Verifica-se, pela análise do gráfico, que há três alunas que se afastam mais da média – AT, E e V. Estas duas últimas apresentam o mesmo alto valor, mas por questões distintas: a aluna E indica que nem sempre é totalmente verdadeira nas suas afirmações; a aluna V afirma-se totalmente honesta, mas indica um valor médio quando tem que assumir responsabilidades que tragam consequências negativas. Este caso parece-nos merecedor de uma maior atenção porque, cruzado com o valor 6 indicado no PAP para ‘confiança’, indica claramente que a mesma está em falha. Já a aluna AT apresenta um valor mais baixo por indicar que, quando determinadas situações podem acatar consequências desagradáveis, tem dificuldade em assumir a responsabilidade. Denota, reforçado pelo contacto pessoal já referido e pelo valor 6 do PAP, uma clara falta de confiança. Referimos ainda o valor 12 da aluna J, que tem o valor mediano da cotação deste questionário, tendo respondido às quatro questões com ‘concordo moderadamente’. Não o consideramos problemático, nomeadamente pela interacção com a aluna, que não evidencia problemas de maturidade psicológica.

Figura 13 | Maturidade Psicológica - ICAC

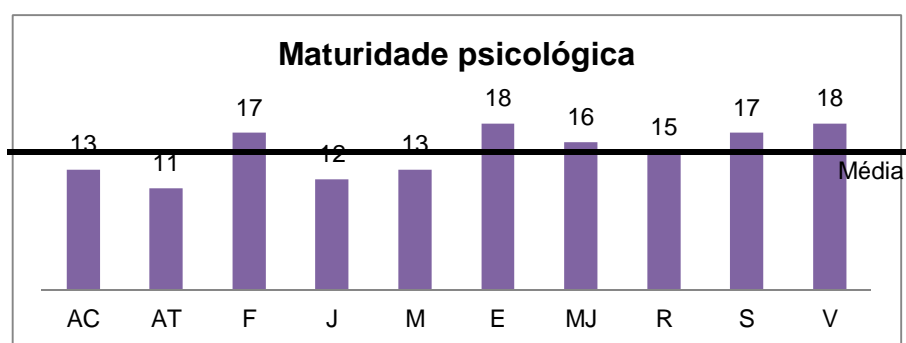


Gráfico ilustrativo dos valores de maturidade psicológica medidos pelo factor 3 do ICAC. Novembro 2015. Média: 15.

O último factor, 4, que mede a impulsividade/actividade, indica-nos o nível de espontaneidade e de concretização das acções do indivíduo. É composto por três questões e varia entre 3 e 15. Na avaliação do nível de actividade e de impulsividade da amostra, obtiveram-se valores bastante homogéneos, com uma média próxima de 11, de onde destacamos o mais alto valor apresentado, muito próximo do limite de cotação do factor em questão (ver figura 14). A aluna S apresenta um 14 que só não atinge o máximo da cotação do factor porque a aluna indica que não põe sempre as suas ideias em prática. Trata-se, realmente, de uma aluna bastante espontânea, relativamente à restante amostra. Como pudemos já constatar por várias vezes, dirige-se às colegas instintivamente, como quando disse a AT “Não tenhas medo de falar!” (Apêndice P) e interrompe os professores sem esperar que terminem de falar (Apêndice P). O valor elevado desta aluna fará sentido, de acordo com Rosenberg (1965), que os alunos com alta auto-estima não têm problemas em expor as suas opiniões. Chamou-nos a atenção o valor mais baixo da amostra, da aluna M.

Figura 14 | Impulsividade/Actividade - ICAC

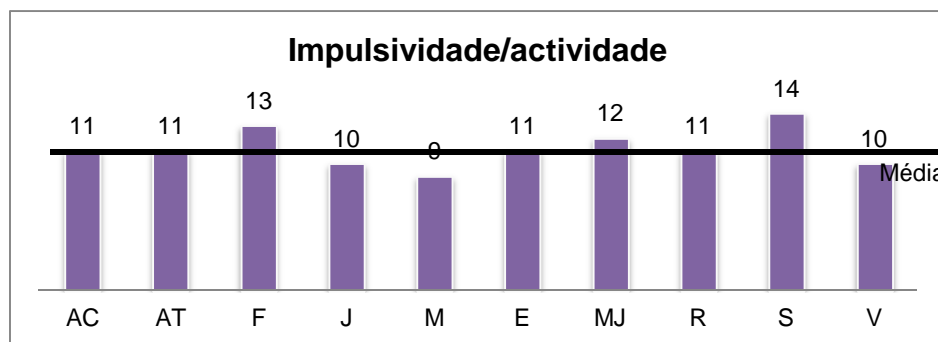


Gráfico ilustrativo dos valores de impulsividade/actividade medidos pelo factor 4 do ICAC. Novembro 2015.
Média: 11,2.

Esta aluna indica não exigir sempre que as coisas que faz lhe saiam bem, podendo significar que não é perfeccionista, ou que aceita pacificamente as situações que terminam menos bem. Indica ainda concordar pouco com a afirmação ‘sou uma pessoa que gosta muito de fazer o que lhe apetece’. Esta é uma resposta curiosa – e única nos dados recolhidos – porque tanto pode indicar submissão, como abertura à vontade dos outros, sem ter problemas em fazer o que os outros querem, em vez de fazer só o que lhe apetece. Do contacto pessoal tido com a aluna, inclinamo-nos para esta opção, por nos parecer directa, mas sem relevar as colegas para segundo plano. Este é, de resto, um factor que não nos levanta qualquer preocupação, não só pelos resultados obtidos, mas também pelo à vontade que a turma cria espontaneamente, como notámos logo no primeiro dia: “Quando a

Cristina [professora cooperante] disse o meu nome, algumas alunas instintivamente disseram: “olá, Alice!” (Apêndice N).

Na sequência da análise da categoria ‘motivação’ do PAP, surgiu-nos a questão atrás referida: ‘quais serão os factores que elevam a motivação das alunas?’. Para obter respostas, pedimos à amostra que, como se fosse uma entrevista por pares, questionassem a colega e anotassem as respostas à pergunta: **o que é que te motiva?** (Apêndice BQ). Todas as alunas referiram, de algum modo, o seu gosto pela dança. Duas alunas, AT e R, indicam que alguns dos factores que as mantêm motivadas são o ter “pensamento positivo para melhorar”, “pensar em pessoas que já dançaram” e “quando vê alguém dançar, tem vontade de dançar também” (Apêndice BQ). De acordo com o revisto na literatura (conferir Capítulo II, 4.), estas mais não são do que estratégias motivacionais que as alunas, ainda que inconscientemente, já aplicam. Afirmamos que o fazem de forma não reflectida, dado que, curiosamente, na categoria ‘competência mentais’ do PAP indicam valores abaixo de 7, revelando aqui precisamente o contrário: dão importância à utilização das suas capacidades de utilização da auto-confiança, auto-valorização ou motivação. Outra aluna refere que uma das suas motivações é “querer que os pais tenham orgulho [no que faz]” (Apêndice BQ). Não é um modo de motivação positiva, mas acaba por funcionar como pensamento *fire up*, já mencionado, que não sendo os mais louváveis, vão de encontro ao objectivo: motivar (Taylor & Estanol, 2015). R e M afirmam querer seguir a carreira de bailarina e essa será a maior das motivações. Parece-nos, por último, muito relevante a afirmação de S, onde refere os acontecimentos que já identificámos, de anos passados, relevando que “(...) este ano as coisas estão diferentes porque mudaram de professoras e método de trabalho” (Apêndice BQ). Denota satisfação na alteração e expectativa/motivação pelo novo ano, não deixando de conferir importância ao que ficou para trás.

Nas quatro aulas que decorreram até ao final do 1º período, dedicámo-nos à observação e registo de mais indicadores da auto-estima das alunas, assim como à partilha de conselhos técnicos que lhes conferissem mais confiança na execução dos movimentos. Estas aulas decorreram com base no que fora definido. Visto que conhecíamos os exercícios desenhados pela professora titular (partilhados pelas alunas), procedíamos à sua análise – através da respectiva desconstrução – e distribuíamos, *in loco*, novos exercícios, desta vez mais básicos – com um grau de dificuldade menos elevado, a montante dos primeiros. Enquanto assinalávamos eventuais correcções de cariz técnico, procurávamos identificar, nos comportamentos verbais ou não verbais das alunas, sinais que nos auxiliassem a aferir o nível de auto-estima registado no questionário – EAER.

De acordo com Harter (1999), um dos factores que influencia a auto-estima é o reconhecimento recebido pelas pessoas que são importantes ao indivíduo. Neste sentido, durante este tempo, aplicámos a estratégia que julgamos ser obrigatória em prol de uma pedagogia de qualidade: o reconhecimento e o incentivo. Esta estratégia não se inclui na listagem de ferramentas motivacionais, por não ter as mesmas características que as já apresentadas; é posta em prática por outra pessoa, enquanto as estratégias motivacionais desenvolvidas neste trabalho visam dar a conhecer vários modos de cada uma se 'auto-motivar'. Aplicámo-la com vista à manutenção ou incremento da motivação já identificada na amostra. Em qualquer exercício da aula de TDC, sempre que alguma aluna indicava, verbalmente ou não, pensar que não conseguia, incentivávamos por meio de expressões como: 'vais ver que consegues', 'não desistas', 'acredita que vais conseguir'. Quando notávamos o esforço, reconhecíamos: 'vês como conseguiste?', 'muito melhor!', 'boa!', 'muito bem', 'vocês são espectaculares!'. A quantidade de questões pertinentes que as alunas colocam, as expressões de desânimo por fazerem movimentos mais lentos ou o verbalizar expressões negativistas – como “não consigo” – quando fazem um movimento de modo diferente do que estão habituadas, parecem ser indicadores do seu nível de motivação e de confiança. Indicações como o foco na respiração, que antecede uma pirueta, promoveram automaticamente o resultado de algumas alunas, deixando-as “extremamente contentes” (Apêndice V).

Na sequência desta primeira fase, julgamos pertinente fazer uma reflexão acerca dos dados até aqui recolhidos. No que concerne à avaliação global da EAER e do ICAC, a amostra apresenta níveis de auto-estima que não podemos considerar muito elevados, excepto em casos muito pontuais. Não obstante, verificamos que, em ambos os questionários, o grupo tem uma tendência homogénea no nível de auto-conceito/auto-estima. A aluna S destaca-se como a menos problemática a nível psicológico, enquanto a sua colega AT apresenta claras dificuldades em lidar com a sua própria maneira de ser. Há alunas que apresentam algumas incongruências relativamente à média dos questionários: J apresenta valores opostos relativamente às médias, F e E apresentam valores acentuadamente superiores, no ICAC. De acordo com a literatura, lembramos, o auto-conceito é o conjunto das “(...) percepções que a pessoa tem de si mesma” (Ferreira & Villela, 2011), é a componente descritiva que questiona – *Who am I?* (Brinthaup & Erwin, 1992), enquanto a auto-estima é “(...) o grau de satisfação e aceitação do indivíduo consigo mesmo” (Ferreira & Villela, 2011), a componente afectiva – *How do I feel about how I am?* (Brinthaup & Erwin, 1992). Assim sendo, é possível que a aluna J tenha determinadas

percepções acerca de si própria (auto-conceito abaixo da média), mas se aceite como é, se sintam bem como é (quando analisada dentro da média da amostra). Ainda assim lembramos que a média não é alta, a auto-estima desta aluna está apenas três valores acima do limite para ser considerada baixa. O mesmo raciocínio se aplica a F e E: têm um auto-conceito positivamente destacado, mas a sua auto-estima é pouco acima da média; percebem-se positivamente, mas ainda há aspectos que mancham as suas auto-estimas. Segundo Rosenberg (1965), a falta de confiança relaciona-se directamente com a baixa auto-estima, o que é confirmado através das alunas que apresentam os mais baixos valores de auto-estima e também os mais baixos na categoria 'confiança' do PAP. Consideramos, por último, que a amostra é saudável nas suas relações interpessoais, quer na turma, quer na sociedade em que se inserem.

3.2. Fase II

Em Janeiro iniciámos a aplicação das estratégias de intervenção definidas, fornecendo um maior conteúdo à amostra. Até então vínhamos aplicando, como ficou referido, reforços positivos para corrigir situações menos positivas, mas o foco do trabalho eram estratégias que analisámos. Optámos então por fazer entender às alunas que a mudança depende de cada uma e que existem infindáveis ferramentas para se construir uma personalidade forte. Para este efeito, começámos por fornecer algumas ferramentas escritas que auxiliam as alunas a estruturar o seu pensamento, com vista a um aumento da sua confiança.

Sugerimos a ficha "**Definição de objectivos para bailarinos de dança clássica em contexto escolar**" (Apêndice K), adaptada da original de Taylor & Taylor (1995), '*Macro Goal-Setting Program for Dancers*'. A análise desta ficha – que identifica objectivos a longo prazo, quer para o ano lectivo, para cada apresentação, para as aulas, ou para o estilo de vida – poderia ajudar-nos a identificar eventuais parâmetros do nível de auto-estima ou de motivação, tal como identificar alunas que já tenham como objectivo a prossecução da carreira de bailarina, e ainda a cruzar alguns dos 'objectivos das aulas' com os resultados obtidos nos 'pontos fracos' da ficha seguinte.

Da análise das respostas obtidas (Apêndices BR a CA) não identificámos elementos que revelem níveis de auto-estima, mas sim níveis de motivação. Constatámos que 4 alunas indicam não saber se querem continuar a dançar ou qual o papel da dança na sua vida (AT, E, J e V), 2 querem apenas concluir o curso básico de dança (AC e MJ), que outras 3 alunas ponderam seguir a carreira (R), especificando duas delas a área de contemporâneo (M e S),

e que uma específica que não quer seguir dança (F). Não encontramos ligação directa entre as mais indecisas ou as mais decididas e a sua auto-estima, dado que uma das alunas que indica querer seguir a carreira de bailarina, é uma das que tem mais baixa auto-estima.

A segunda ferramenta que fornecemos às alunas foi a ficha de trabalho “**Análise da aptidão para a Dança Clássica**” (*Dance Fitness Analysis* – Taylor & Taylor, 1995), onde aquelas podem identificar pontos fortes e fracos em quatro áreas: a mental, a física, a técnica e o estilo de vida. O objectivo foi o de promover a auto-consciência e disponibilizar-lhes mais um instrumento que identifica a(s) área(s) que necessitam uma maior atenção, influenciando a consecução dos seus objectivos na dança clássica (Apêndice L).

As respostas apresentadas foram escritas pelas alunas, a partir de um ou dois exemplos (Apêndices CB a CK). Tal como aquando do preenchimento do PAP, nesta ficha focar-nos-emos nas respostas recolhidas na área mental. Mais de metade das alunas indica a motivação como um dos seus pontos fortes (ver figura 15), apenas menos uma do que as que registaram valores altos no PAP, na Fase I. A aluna R indicou a auto-estima como um ponto-fraco e é, na verdade, uma das que está no limiar entre a baixa e a alta auto-estima. A aluna V (a que tem a mais baixa auto-estima) mostrou grandes dificuldades em identificar os seus pontos fortes, o que é coerente com as características da baixa auto-estima (Sheehan, 2003).

Figura 15 | Aptidão mental - Pontos fortes

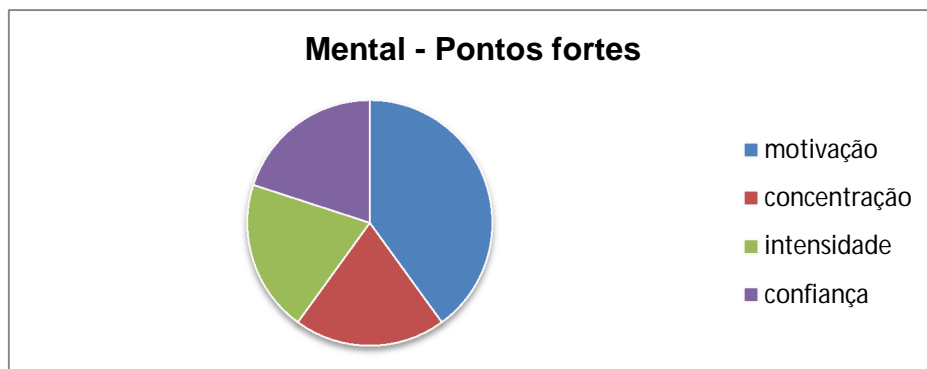


Ilustração dos pontos fortes mentais, identificados através da Análise da Aptidão para a Dança Clássica.

Nos pontos fracos (ver figura 16), que se referem a aspectos que necessitam de maior trabalho, há quatro alunas que indicam a confiança e o mesmo número para a concentração.

Figura 16 | Aptidão mental - Pontos fracos

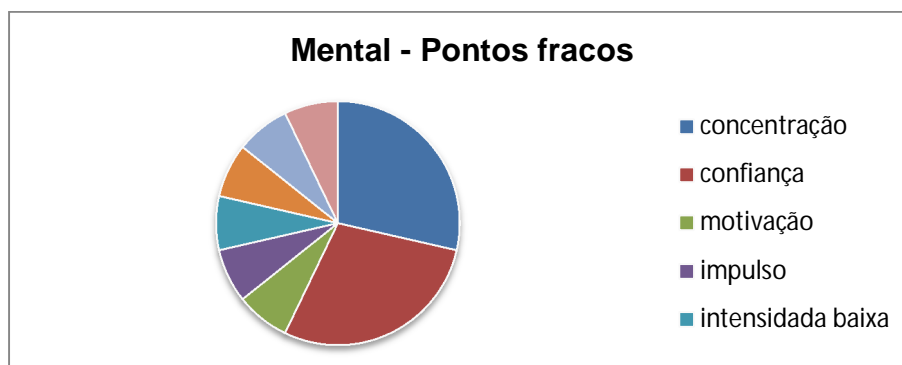


Ilustração dos pontos fracos mentais, identificados através da Análise da Aptidão para a Dança Clássica.

As restantes áreas (físico, técnica e estilo de vida) auxiliam-nos, no decorrer das aulas, procurando ajudar as alunas nos pontos onde identificam maiores dificuldades. Do ponto de vista físico, indica-nos que a resistência é o ponto forte da turma, enquanto a flexibilidade é o ponto fraco. No campo da técnica, os dados indicam que metade da amostra identifica os saltos e as *pirouettes* duplas como ponto forte. Entretanto, a restante metade identifica as mesmas *pirouettes*, mas como pontos fracos. Por último, no que concerne ao seu estilo de vida, 6 alunas indicam que têm muita atenção ao sono e, nos pontos fracos, aparecem 4 indicações para a alimentação e 4 para o sono. Em todos os campos há equilíbrio entre o número de respostas dadas para os pontos fortes e para os pontos fracos. Não se registam, portanto, maiorias de pontos fracos (que poderia sugerir auto-avaliações fracas) nem de pontos fortes (Apêndice CL).

A última ficha que partilhámos com a amostra, sublinhamos, com o intuito de lhes fornecer material com o qual elas próprias conseguirão aumentar a sua auto-confiança e motivação, foi a ficha de “**Substituição de pensamentos**”, tradução da original ‘*Thought-stopping exercise*’ (Taylor & Taylor, 1995; Apêndice M). Como refere o autor, esta é uma “psychological technique often used to train positive thinking and develop self-confidence” (Taylor & Taylor, 1995, p.42), onde cada aluna indica pensamentos negativos que costuma ter durante a aula de TDC, assim como a situação/exercício em que habitualmente ocorrem. De seguida, indica pensamentos positivos que possam substituir cada um dos negativos atrás referidos. Analisando as respostas que as alunas nos forneceram (conferir na Tabela 2, Apêndices CM a CV), obtivemos duas conclusões. A primeira é que metade das alunas tem dificuldade em corresponder ao pedido, constatando factos em vez de analisar ‘o que a cabeça lhes diria’ nas situações identificadas. Notámos, aquando do preenchimento das fichas, que algumas alunas não se sentiam à-vontade em ter que ‘vasculhar’ deste modo a

sua mente; uma delas ficou mesmo de lágrimas nos olhos. Ao inverso, as alunas que conseguiram corresponder ao pedido, indicam-nos vários pensamentos negativos e respectivas substituições.

Tabela 2 | Pensamentos Negativos e Positivos

| Pensamento negativo | Recorrência de resposta | Pensamento positivo | Recorrência de resposta |
|---|--------------------------------|---|--------------------------------|
| “Não consigo...” | 20 | “Vou conseguir!” ou “Tu consegues!” | 5 |
| “Faço isto sempre mal!” | 2 | “Vou tentar...” | 11 |
| “Nunca tenho (as ancas) como deve ser!” ou “Nunca vou conseguir!” | 9 | “Faço o que consigo.” | 3 |
| “Estou sempre mal!” | 1 | “Se outros conseguem, eu também consigo.” | 1 |
| “Troco-me sempre!” | 1 | “Acorda! Ao trabalho!” | 1 |
| “Não sei fazer tão bem como os outros!” | 4 | | |
| “Sou a única que não consegue fazer!” | 1 | | |

Listagem de pensamentos negativos e positivos identificados pela amostra, com respectiva recorrência, obtidas através da ficha ‘Substituição de pensamentos’. Janeiro 2016.

Notamos que existem alguns pensamentos de comparação com os outros e que algumas alunas criam pensamentos positivos através da auto-imposição (exemplo: “tenho que conseguir”, em vez de “vou conseguir”). A aplicação prática deste exercício também se revelou trabalhosa pelo facto de as alunas terem dificuldade, por um lado, em identificar o pensamento negativo, isto é, em ouvir ‘o que a cabeça lhes diz’ de negativo no momento; por outro, em criar um pensamento positivo de substituição. Mostraram, por várias vezes, necessidade em recorrer à ajuda do grupo para substituir o pensamento.

Estas fichas tiveram como principais objectivos dotar as alunas de ferramentas para promover uma consciencialização dos objectivos próprios, bem como identificar os aspectos em que reconhecem as suas qualidades ou em que precisam de trabalho para que

consigam atingir os objectivos delineados e, ainda, identificar negativismos, substituindo-os por um pensamento positivo, com vista à melhoria da sua confiança.

Com um melhor entendimento dos objectivos das alunas, analisados os pontos fracos e iniciado o trabalho de substituição de pensamentos negativos, passámos a aplicação prática das estratégias. Face aos pontos fracos físicos apresentados pelas alunas, cruzando com os resultados do PAP físico da Fase I, optámos por, dentro do trabalho de reforço de bases realizado desde o início da nossa intervenção, dar um maior reforço ao ponto técnico mais necessitado - *pirouette*, com o necessário trabalho do aspecto físico mais notado – o equilíbrio. Posto isto, na desconstrução da aula semanal que sempre fizemos, optámos por incluir mais equilíbrios rápidos no decorrer dos exercícios, ou lentos para a sua finalização, assim como *pirouettes* simples nos exercícios de *grand battement*, por exemplo. Os exercícios de centro e diagonal já estavam compostos, em regra geral, com diversos equilíbrios e variadas *pirouettes* simples ou duplas.

A primeira das estratégias práticas que transmitimos às alunas, a ser aplicada pontualmente, foi o '**Walk the walk**', já descrito na revisão bibliográfica (conferir Cap.II, 4.4.). Experimentaram e afirmaram entender/sentir a diferença das duas posturas. Ao ser pedido que juntassem o '*talk the talk*', instalou-se a desconcentração. Esta estratégia foi aplicada apenas três vezes ao longo da Fase II, dado que as alunas não mostraram grande receptividade a este instrumento. Mostraram-se desinteressadas, talvez pela dificuldade em produzir rapidamente pensamentos positivos. As poucas frases que as alunas formularam surgiram "(...) em voz pouco elevada, mostrando pouca convicção. As alunas não acreditavam no que estavam a dizer" (Apêndice Y). Notámos que algumas alunas – acreditamos que em auto-defesa numa situação em que se sentiam algo inibidas – recorriam a um riso que identificamos como comportamento de segurança. Como veremos mais adiante, esta foi a estratégia em relação à qual a amostra mostrou menos interesse em conhecer.

A utilização de **elementos motivacionais** (conferir Cap.II, 4.6.) foi muito bem aceite. Algumas alunas levaram papéis com palavras-chave ou o nome de alguém; outras levaram objectos, como o lenço dos escuteiros, símbolo de conquista; e ainda outros objectos como um fio ou uma pintura. Durante toda a aula mantiveram o seu elemento visível e, sempre que eram impelidas a olhar para ele, era notório o seu efeito: "uma postura mais positiva,

afirmativa, *pulled up*” (Apêndice Y). Na maioria das aulas que se seguiram, não era necessário lembrar – as alunas lembravam-se de levar o seu elemento.

De acordo com a literatura revista, relativamente à definição de objectivos, foi pedido às alunas que em todas as aulas levassem o seu **micro-objectivo** (conferir Cap.II, 4.5.) escrito numa folha de papel que estivesse sempre visível, à semelhança do elemento motivacional. Foi interessante notar que os objectivos para as aulas não eram só técnicos, mas também artísticos (Apêndices Y e AC). Esta estratégia parece-nos ser uma grande mais-valia para o foco, e conseqüente aumento da confiança das alunas, comprovada pela enorme melhoria na qualidade de movimento da aluna MJ, cujo objectivo foi sempre o mesmo – sentir.

Tentámos então pôr em prática um gerador de motivação recorrentemente utilizado nas equipas desportivas: o **grito de guerra**. É normalmente utilizado nos momentos que antecedem algum treino ou prova, com o objectivo de unir e motivar a equipa. Pedimos – ainda que infrutiferamente – que as alunas encontrassem um ‘grito’ que definisse o grupo, que pudessem utilizar dali para a frente, em qualquer situação que pedisse uma rápida ‘injecção’ de motivação e confiança. Só obtiveram unanimidade quando uma das alunas referiu uma expressão que a professora cooperante utiliza quando se refere à força de vontade que as alunas têm. Encontrada a expressão, juntaram-se todas e gritaram: “somos guerreiras!”. Nas aulas em que esta estratégia foi aplicada notámos um aumento da motivação nos momentos seguintes ao grito, mas parece-nos não ser muito duradouro. Devemos referir o que nos pareceu o ‘grito de guerra’ mais motivador de todos, quando as alunas se juntaram todas no centro da sala, num sussurro, combinando entre elas, que tinham que “ajudar” a professora (Apêndice AE). Era a aula observada pela orientadora e o resultado foi surpreendente: as alunas mantiveram uma concentração e um foco nunca antes demonstrado. Uma motivação extrínseca, que se materializou como a presença de outra pessoa a avaliar, e que deu origem a um grito de guerra muito compenetrado.

A estratégia seguinte foi a definição de pares, para executar alguns exercícios em conjunto, utilizando das correcções do colega e do reforço motivacional. A estratégia dos ‘**training partners**’ (conferir Cap.II, 4.3.), tal como já referido, procura a criação de um compromisso mútuo. Antes de se iniciar o exercício, as alunas davam exemplos de correcções que poderiam sugerir à colega, ferramenta que as obriga, também, a pôr à prova

o seu conhecimento técnico. O trabalho a par foi realizado em exercícios de barra e de centro que permitem incentivar ou corrigir a colega, tais como: *battement tendu*, *pirouettes*, *grand battement*, *battement frappé*, saltos. Os critérios em que nos baseámos para, em cada nova aula, definir os pares, foram: as relações interpessoais que se evidenciavam como mais próximas; a utilização da auto-estima complementar, isto é, juntar uma aluna com baixa auto-estima com uma colega que tenha um valor superior neste parâmetro, ou níveis de concentração semelhantes.

Os resultados a que chegamos estão de acordo com o especificado no estudo de Rosenberg (1965), já por nós referido: as alunas com mais baixa auto-estima são as menos escolhidas como par pelas colegas. Estas apresentam comentários, indicando a dificuldade que aquelas têm em corrigir, quer por timidez, quer por não saberem o que indicar como correcção, evidenciando a sua falta de confiança (Apêndice AC). O contrário aplica-se às alunas que apresentam mais altos valores de auto-estima: são consideradas mais motivadoras. Isto responde à questão que anteriormente colocámos: as alunas com maior motivação conseguem ajudar as que se sentem menos motivadas. Finalmente, as alunas referiram que “preferem trabalhar com pessoas com quem tenham mais confiança e à vontade, assim como com colegas que tenham o mesmo tipo de corpo, relativamente à estrutura e à postura” (Apêndice AD). O resultado que avaliamos como mais compensador na estratégia de *'partnering'* é o facto de as alunas se aplaudirem nos exercícios onde mostram mais 'garra', em jeito de missão cumprida no seu compromisso.

A imagética foi trabalhada através de duas estratégias semelhantes, mas com diferentes momentos de aplicação: imaginação de uma boa prestação e imaginação de um movimento bem executado (conferir Cap.II, 4.1.). Como já foi referido, “for dancers to benefit from this technique, dance imagery must be made a regular and consistent part of your dancers' training regimen” (Taylor & Taylor, 1995, p.93).

A **imaginação de uma boa prestação** foi inicialmente aplicada com as alunas sentadas, formando um círculo. Como observámos que algumas alunas realizavam pequenos movimentos com as mãos ou pés, mais tarde, foi aplicada com as alunas em pé. A partir desse momento, algumas deixaram que o movimento se materializasse da imaginação para o corpo. A música utilizada começou por ser clássica; porém, na última aplicação desta estratégia, optámos por utilizar outro tipo de música, mais adaptável à dança contemporânea, a pedido das alunas. O resultado foi o mesmo. Ao iniciar as aulas com esta estratégia, a turma mostrava-se animada e ainda mais disponível para o trabalho.

A **imaginação de movimento bem executado** aplica-se na aula, após a realização de um exercício. Os autores explicam:

After dancers complete an exercise (...) assess the outcome. If dancers performed well, you want them to remember what it felt like to perform that way. So have them immediately reproduce the performance in their imagery. If they performed poorly, have them immediately imagine the performance, but this time doing it correctly. This “cleanses” the muscles of the memory of the poor performance and replaces it with a correct feeling (Taylor & Taylor, 1995, p.93).

Poucas alunas se mostraram receptivas a este tipo de exercício, dizendo que já tinham percebido e não precisavam de fechar os olhos. Uma das alunas fez o que lhe foi pedido, mas ao abrir os olhos, exibiu uma expressão de dúvida, não crendo no que acabara de fazer. Cremos que, quando o exercício é realizado em grupo, como no caso anterior, as alunas mostram-se mais disponíveis para o executar por fazerem todas. Quando é individual, a falta de confiança transparece.

Nas aulas que se seguiram, tentámos utilizar a técnica da motivação extrínseca, através da filmagem das aulas porém, as alunas mostraram falta de interesse, pedindo mesmo para não o fazer porque teriam que estar muito concentradas. Esta técnica apenas resultou quando a aula foi filmada por alguém que lhes é desconhecido. Na aula que encerrou esta Fase II, na leccionação autónoma, as alunas apresentaram-se extremamente cansadas, por ser final de período lectivo.

Durante toda esta fase, dotámos as alunas de ferramentas teóricas e práticas (motivação extrínseca) para que possam melhorar a sua confiança e, conseqüentemente, aumentar a sua motivação intrínseca para a dança clássica. Temos a convicção que algumas dessas ferramentas foram mais interessantes para as alunas, tais como a imaginação de boa prestação, a definição de objectivos por aula, ou a utilização de elementos motivacionais. Noutras, identificámos dificuldades em identificar ‘o que a cabeça diz’, o que justificaria um trabalho que mereceria uma intervenção profissional. Adiante reflectiremos sobre quais consideramos terem sido as estratégias mais eficazes.

3.3. Fase III

A última fase consistiu no lançamento dos derradeiros questionários e na sua análise, bem como fornecer mais material teórico que pudesse ajudar quem estivesse indeciso sobre a sua continuidade na dança, dado estarem a terminar o curso básico. Optámos por repetir a EAER e o ICAC, respondendo ao objectivo número 5: avaliar o nível de auto-estima e auto-conceito, cruzando com o nível de confiança de cada aluna no final do ano lectivo. Lançámos ainda o “*Confidence Inventory*” (Anexo C), para melhor entendermos o grau de confiança das alunas nesta etapa, e um questionário ao qual chamámos “Avaliação global da temática das aulas” (Apêndice AH).

Dos dados recolhidos no final desta intervenção através da **EAER** (Apêndices CX a DH) pode constatar-se (ver figura 17) uma média de 18,8. A média da auto-estima teve um aumento de 0,4 valores, continuando a não ser um valor muito elevado. Notamos ainda que temos agora seis alunas acima da média, em vez das cinco do questionário inicial. As quatro alunas que apresentavam valores inferiores mantêm-se com valores baixos, tendo 3 delas decrescido. Destacamos duas subidas de auto-estima bastante positivas – F e E – e uma descida que nos surpreendeu – MJ. No global, 6 alunas aumentaram o valor da sua auto-estima, 4 diminuíram. Estamos agora perante um gráfico revelador de uma maior amplitude de valores que os inicialmente recolhidos, como comprova o aumento do desvio padrão.

Figura 17 | Auto-estima

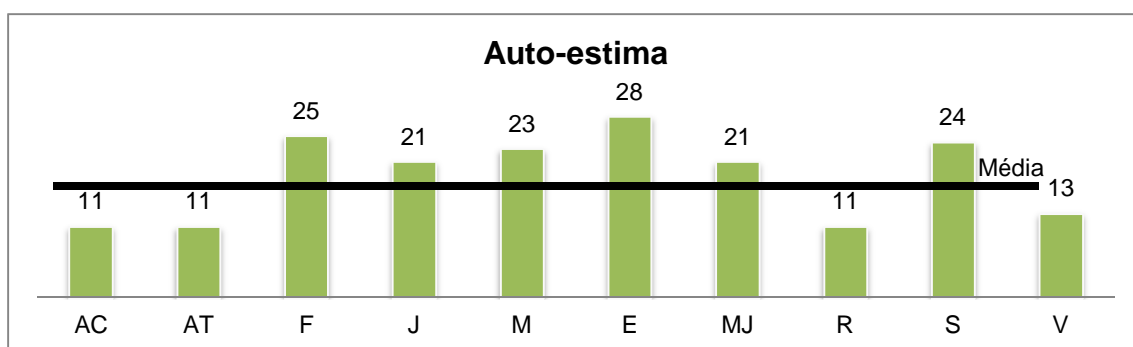


Gráfico indicativo dos valores de auto-estima recolhidos em Abril de 2016, através da EAER. Média: 18,8. σ 6,61.

Fazendo a mesma análise de Outubro à especificidade das perguntas, verificamos que (ver figura 18) o número de concordâncias às afirmações positivas aumentou: manteve-se o número de respostas para ‘concordo’, mas aumentou para ‘concordo fortemente’. Isto revela uma maior certeza e afirmação por parte das respondentes. Por sua vez, o número de

discordâncias também aumentou: manteve-se o valor nulo de ‘discordo fortemente’, enquanto que duplicou o número de respostas para ‘discordo’. Esta duplicação de discordâncias e aumento de ‘concordo fortemente’ deverá corresponder aos valores agora mais distintos, acima assinalados.

Figura 18 | EAER - Afirmações positivas

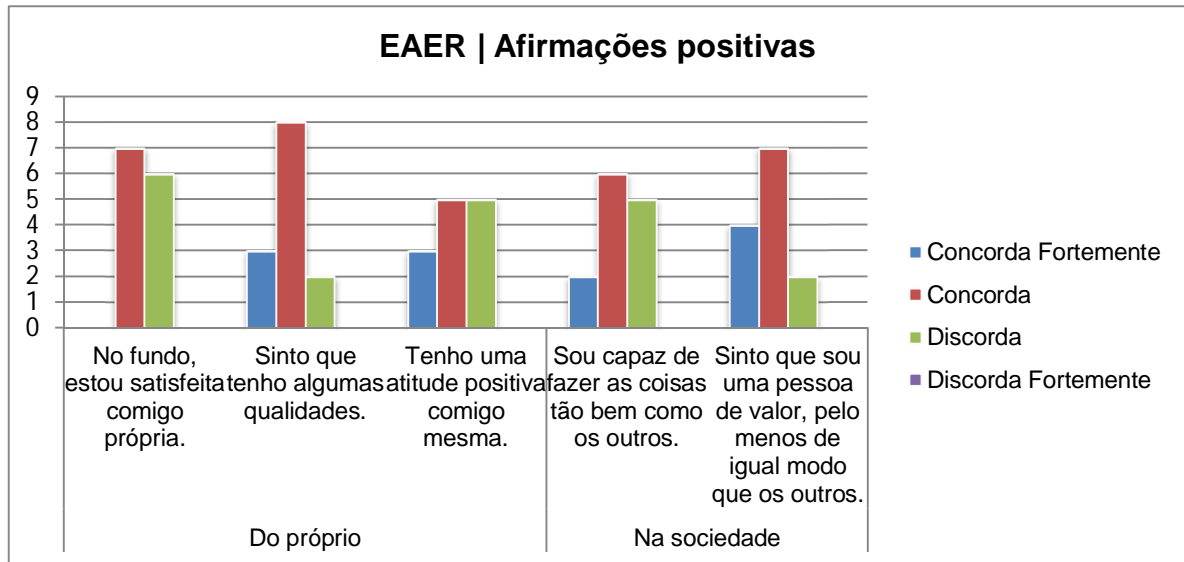


Gráfico ilustrativo do nível de concordância às afirmações positivas formuladas na EAER. Abril 2016.

Da análise do gráfico (ver figura 19) podemos constatar que, à semelhança das respostas às afirmações positivas, quer o número de concordâncias, quer o de discordâncias aumentou desde o primeiro inquérito. Neste caso, há um maior número de alunas a negar tais afirmações negativas e, à semelhança do gráfico anterior, há mais alunas a ‘discordar fortemente’. De qualquer modo, há que constatar que, na generalidade, as alunas estão a concordar mais com afirmações positivas e menos com afirmações negativas. Podemos ainda verificar que, no que as relaciona com o meio em que se inserem, as escolhas estão quase inalteradas. É nas questões relacionadas com o seu ‘eu’ que as diferenças se assinalam.

Figura 19 | EAER - Afirmações negativas

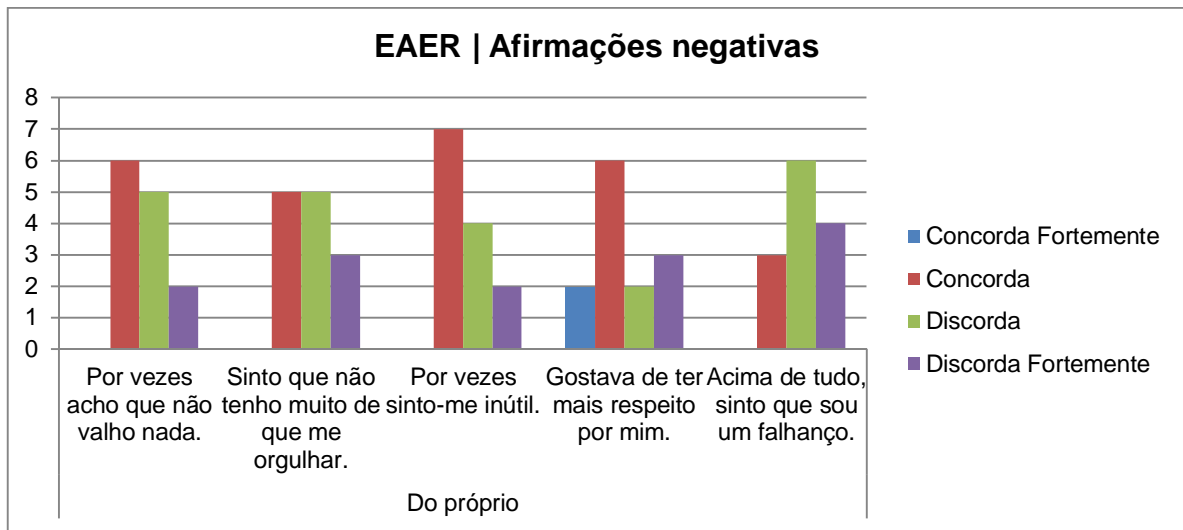


Gráfico ilustrativo do nível de concordância às afirmações negativas formuladas na EAER. Abril 2016.

No que concerne à nova análise do auto-conceito, medida pelo **ICAC** (Anexos S a AB), podemos observar no gráfico (ver figura 20) que a média também não se alterou muito, embora tenha baixado em 3 valores, mantendo-se o desvio padrão em 8,30. Estas alterações apresentam-se como normais, dado que o “sentido de identidade [que o auto-conceito revela] nunca é ganhado ou mantido de uma vez por todas. Como uma boa consciência, é constantemente perdido e reganhado (...)” (Erikson, 1956, p.74). Erikson (1956) afirma que, como já referido, embora o auto-conceito seja “(...) desenvolvido e fortificado no final da adolescência”, continua a sofrer alterações na idade adulta (p.74).

Figura 20 | Auto-conceito - valor total

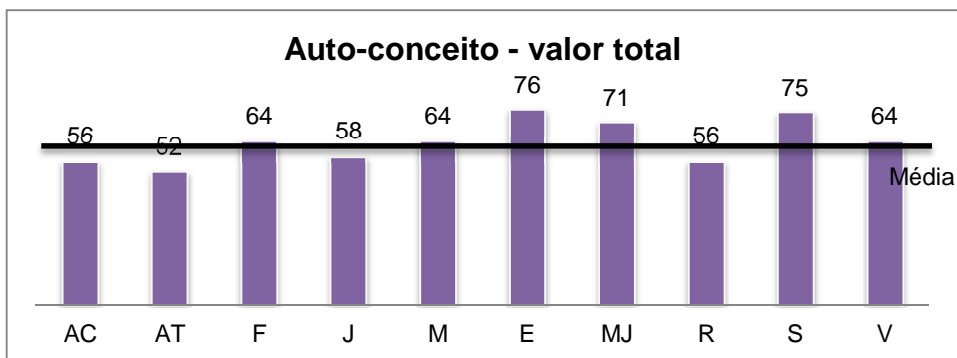


Gráfico indicativo dos valores de auto-conceito. Abril de 2016, através do ICAC. Média: 63,6. σ 8,30.

Podemos constatar que agora a maioria das alunas já exibe valores acima da média. Continua a haver um resultado bastante abaixo da média (AT) e dois positivamente destacados (E e S). Cinco alunas diminuíram o seu valor inicial, quatro aumentaram e uma manteve. A única aluna que manteve as suas percepções sobre si própria, não revelando inconstâncias, foi aquela que teve uma enorme escalada no valor de auto-estima.

Analisando individualmente os factores medidos pelo ICAC, observamos que o factor 1, que mede o nível de aceitação/rejeição social (ver figura 21), decresceu a sua média em 1,3 valores, para os 17,7. Verificamos que o grupo se mantém homogéneo, com excepção da aluna S que aparece, assim, ainda mais destacada do grupo. AT e V, referidas inicialmente, têm os seus valores inalterados, mas agora mais perto da média.

Figura 21 | Aceitação/rejeição social - ICAC

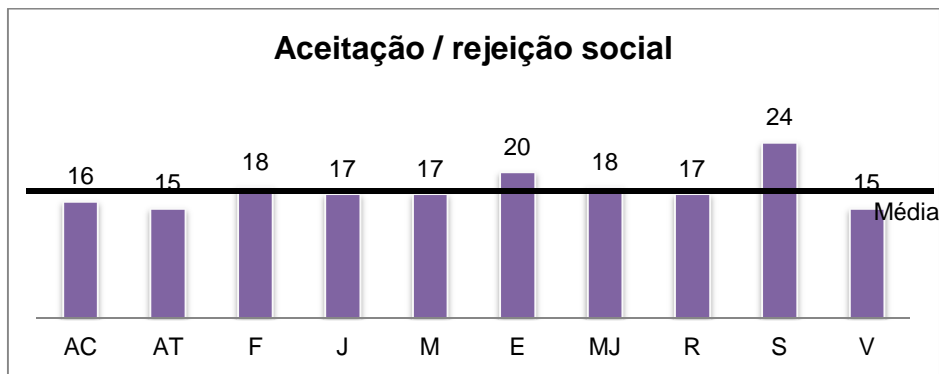


Gráfico indicativo dos valores de aceitação/rejeição social medidos pelo factor 1 do ICAC. Abril 2016. Média: 17,7.

O factor 2, que mede a auto-eficácia, mantém a média de 21 valores (ver figura 22).

Figura 22 | Auto-eficácia - ICAC

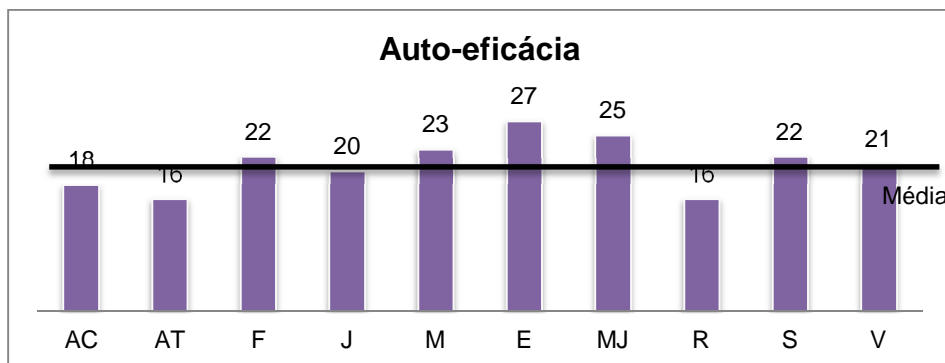


Gráfico indicativo dos valores de auto-eficácia medidos pelo factor 2 do ICAC. Abril 2016. Média: 21.

A aluna que tinha o valor mais baixo (AT) conseguiu aumentar em dois valores a sua capacidade de enfrentar dificuldades e solucionar problemas. A aluna E mantém-se destacada das colegas. Os valores da amostra apresentam-se um pouco mais díspares que inicialmente.

A maturidade psicológica (factor 3) que, recordamos, mede a capacidade de afirmação e defesa do ponto de vista da aluna, independentemente da opinião dos outros, apresenta agora uma média de 14 (menos 1 que em Novembro), mas com um desvio padrão ligeiramente mais elevado (ver figura 23). Verifica-se, pela análise do gráfico, que temos agora cinco alunas que se afastam da média – AC, AT, E, R e V. AC e R apresentam decréscimo da sua maturidade. A aluna J manteve o seu valor mas, entretanto conseguimos observar que realmente tem alguma dificuldade de afirmação, nomeadamente por *feedback* dado pelas colegas, na estratégia de *training partners*, já referido.

Figura 23 | Maturidade psicológica - ICAC

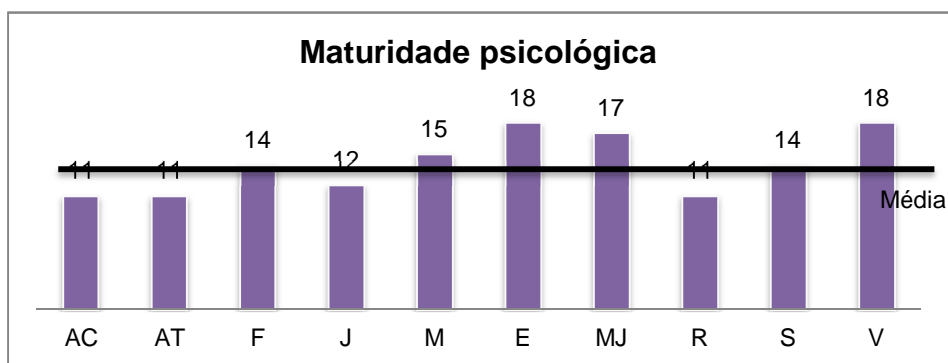


Gráfico ilustrativo dos valores de maturidade psicológica medidos pelo factor 3 do ICAC. Abril 2016. Média: 14.

Por último, o factor 4, que mede a impulsividade/atividade, tem uma variação muito ligeira, menor que 1 valor (ver figura 24). Os valores não são agora tão homogéneos, de acordo com o desvio padrão. A aluna S atinge agora o valor máximo de cotação deste factor, comprovado pelas várias intervenções que faz nas aulas, como já exemplificámos. Este continua a ser um factor que não nos sugere preocupação, também devido à desinibição que a turma conseguiu demonstrar ao longo destes meses.

Figura 24 | Impulsividade/actividade - ICAC

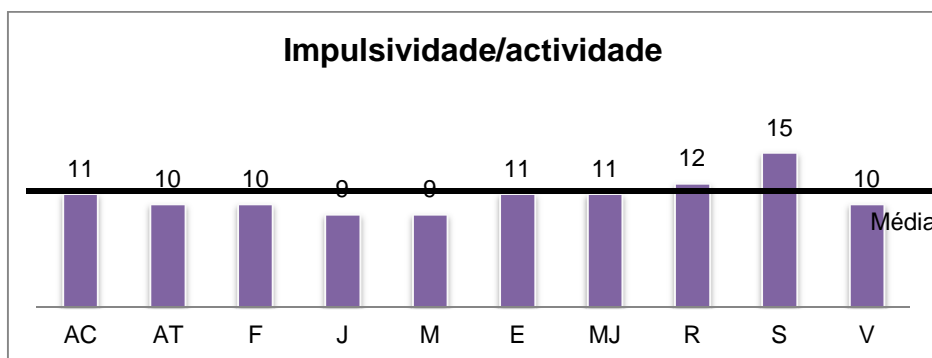


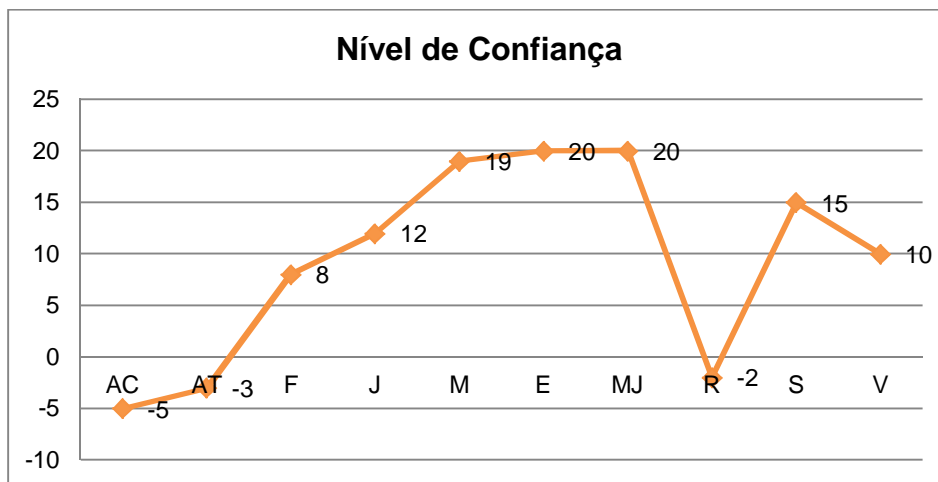
Gráfico ilustrativo dos valores de impulsividade/actividade medidos pelo factor 4 do ICAC. Abril 2016. Média: 11,8.

Para encerrar a bateria de questionários relacionados com a temática, passámos à amostra o CI (**Confidence Inventory**, Taylor & Estanol, 2015; Anexo C), cujo objectivo é medir directamente o nível de confiança das alunas. A cada frase, as respondentes têm que fazer corresponder um valor: 1 – nunca, 2 – raramente, 3 – às vezes, 4 – regularmente, ou 5 – sempre. Somam-se os valores indicados para as questões pares e repete-se o procedimento para as ímpares. O valor que traduz o nível de confiança obtém-se através da diferença entre as pares e as ímpares, que correspondem a afirmações positivas e negativas, respectivamente. Os valores finais variam entre -32 e 32, sendo que os que ficarem compreendidos entre -32 e -17 indicam confiança mínima, -16 e -1 significam confiança baixa, 0 e 15 denotam confiança moderada e entre 16 e 32, confiança alta.

A análise do gráfico (ver figura 25) permite uma leitura muito rápida dos níveis de confiança das alunas (Anexos AC a AL).

A maioria apresenta valores acima de 8, o que se revela bastante positivo. Destas, três atingem a confiança alta – M, E e MJ. A observação deste gráfico, cruzada com os que o antecedem, deixa claro que as alunas AC, AT e R terminam o ano lectivo com valores abaixo das médias em todos os instrumentos de recolha de dados utilizados (EAER, ICAC e CI).

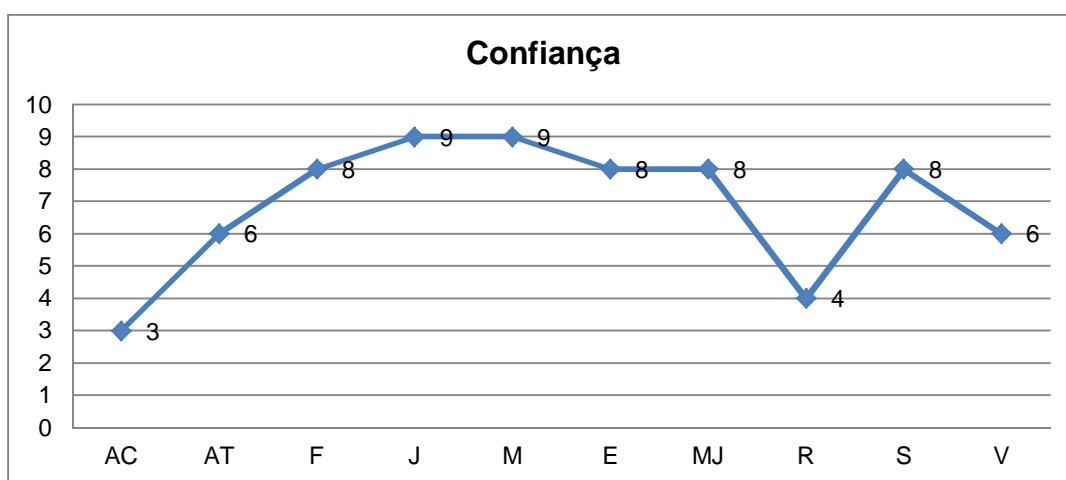
Figura 25 | Nível de Confiança



Nível de confiança exibido pelas alunas, recolhido através do *Confidence Inventory*. Abril 2016.

Se desenharmos um gráfico semelhante para os valores recolhidos no início da intervenção, através do PAP, conseguimos rapidamente identificar semelhanças (ver figura 26). Considerando que o valor 7 no PAP equivale ao 0 no CI, verificamos que o desenho da linha é praticamente o mesmo. À excepção da aluna J, que terá diminuído um pouco a sua confiança, verificamos que todas as alunas mantiveram ou aumentaram o seu nível de confiança. As alunas E e MJ passaram a ser as que denotam maior confiança. Através do desenho da linha e de uma rápida comparação da proporção de valores, acreditamos que

Figura 26 | Nível confiança - PAP

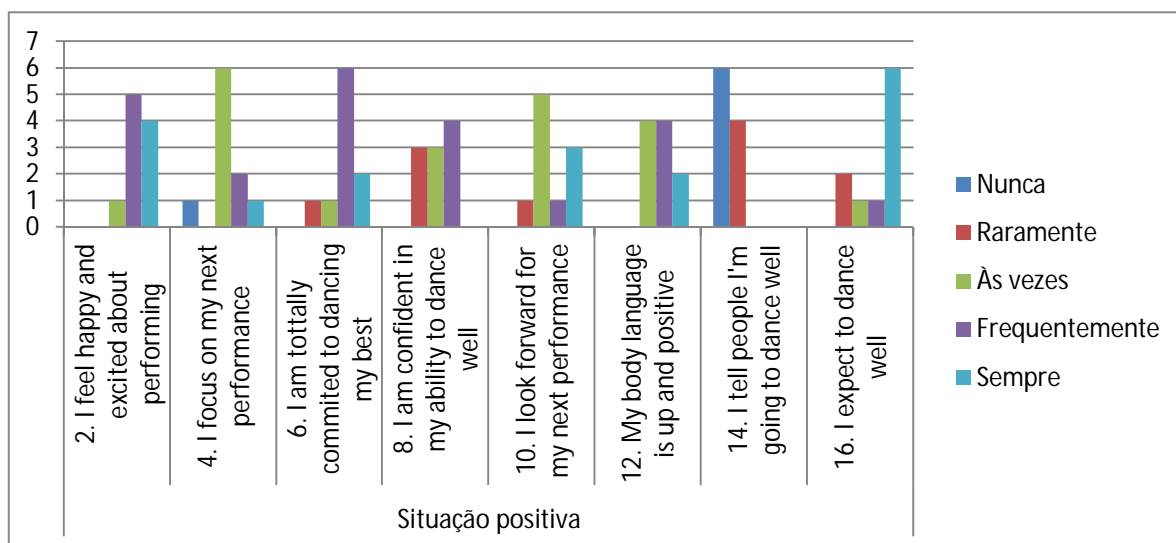


Nível de confiança exibido pelas alunas, recolhido através do PAP. Novembro 2015.

as alunas que atrás foram referidas pelos seus baixos valores, também terão dado passos positivos na promoção da sua confiança, ainda que continuem no nível da baixa confiança.

Tal como procedemos para a análise dos conteúdos directos das perguntas para a EAER, detalhamos também a análise deste questionário (Apêndice DI). Nos gráficos que se seguem, podemos observar a frequência de respostas das alunas, tanto para as situações positivas (ver figura 27) como para as negativas. No primeiro gráfico, podemos observar imediatamente que a maioria de respostas são positivas – ‘frequentemente’ ou ‘sempre’; apenas em três questões surgem renitências, nomeadamente sobre as apresentações seguintes (perguntas 4 e 10), ou sobre a linguagem corporal (pergunta 12). Chamamos a atenção para a pergunta número 8, cujas respostas demonstram a falta de confiança da maioria da amostra. Ainda assim, se observarmos a pergunta 16, reforçada pela 2, verificamos que a maioria se mostra motivada para o que faz.

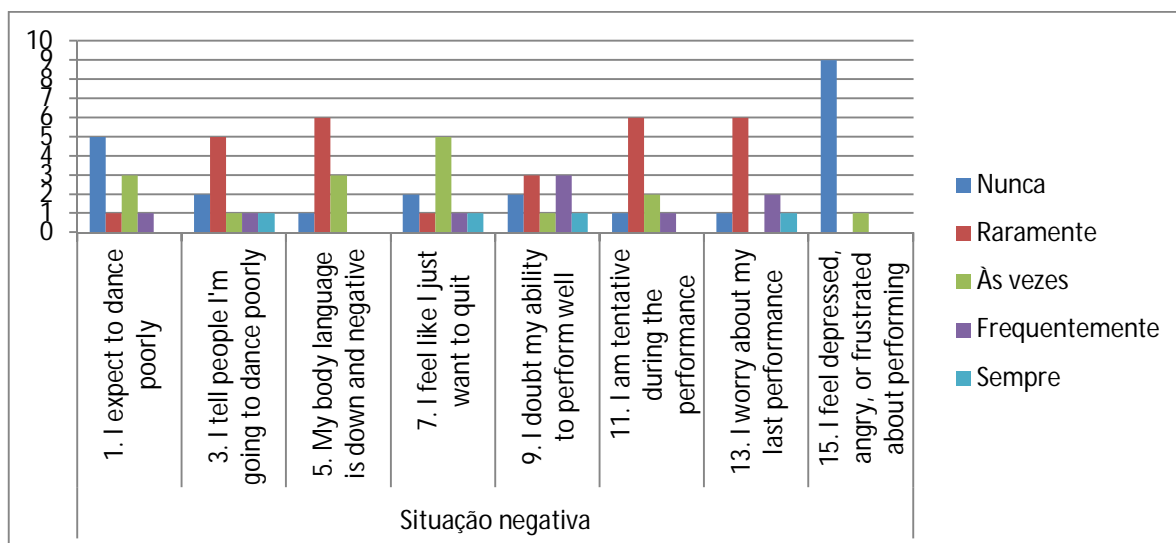
Figura 27 | Situações positivas - CI



Frequência de respostas dadas pela amostra para as situações positivas do CI. Abril 2016.

Contrariamente ao que acabámos de analisar, no gráfico das situações negativas (ver figura 28), verificamos que a maioria das respostas é negativa – ‘nunca’ ou ‘raramente’. A questão onde se obtém um maior número de renitências (7) traduz as variações de motivação que naturalmente acontecem. Estas claras maiorias de conformidades em situações positivas, e de discordâncias em situações negativas, reflectem precisamente o resultado apresentado no figura 25: a maioria tem uma confiança moderada-alta.

Figura 28 | Situações negativas - CI



Frequência de respostas dadas pela amostra para as situações negativas do CI. Abril 2016.

Demos ainda a conhecer às alunas uma última ferramenta, a ficha “*Why I dance*” (Taylor & Estanol, 2015; Anexo D), cujo objectivo é ajudar na identificação de motivações intrínsecas e extrínsecas para a dança, ajudando no entendimento da importância da dança nas suas vidas e a orientando os caminhos que seguem. Optámos por apresentar esta ficha à amostra pelo facto de algumas alunas terem respondido, na ficha ‘Definição de objectivos para bailarinos de dança clássica em contexto escolar’, não saberem ainda se queriam continuar a dançar. Procedemos a uma breve observação às respostas das alunas (Anexos AM a AV).

Os motivadores intrínsecos baseiam-se nas emoções, nas sensações e nas satisfações que a dança lhes traz. A grande maioria das alunas indica que as emoções que as movem são o amor à dança, ou a alegria que esta lhes provoca. A mais referida sensação é a energia que emanam, sentindo-se satisfeitas pelo progresso que fazem e por se poderem expressar artisticamente. Os motivadores externos são divididos entre o campo social, as recompensas tangíveis, as recompensas intangíveis e evitamentos, que, como já vimos, não são as melhores fontes de motivação, mas não deixam de ser motivadores. A família é a principal fonte de motivação social da amostra. Relativamente às recompensas tangíveis, as alunas dividem-se entre as avaliações ou críticas que recebem e as bolsas de estudo que possam receber, à semelhança das intangíveis, onde a maioria indica que são motivadas pelas oportunidades que a dança lhes pode proporcionar. Relevamos a resposta

aos evitamentos, por a maioria das alunas indicar não ter nenhum. Ainda assim, numa resposta para nós inesperada, a aluna MJ indica não querer decepcionar os pais.

Para concluir o nosso trabalho com a amostra, distribuámos um questionário que avaliasse, por um lado, o nível de mudanças que as alunas sentem e por outro, a temática do modo como foi trabalhada. Chamámo-lhe “**Avaliação global da temática das aulas**” (Apêndice AH). Das respostas obtidas (Apêndices DJ a DS) à primeira parte – acerca da comparação que fazem entre Outubro e Abril – constatamos que a maioria das alunas diz manter o mesmo entusiasmo que tinha inicialmente quando vai para a aula de dança clássica. Apenas uma aluna (R) afirma sentir que a dança clássica contribui para a diminuição da sua auto-estima, curiosamente a mesma que tinha indicado a auto-estima como ponto fraco – e efectivamente, esta aluna teve um decréscimo de cinco valores na sua auto-estima, enquanto as restantes indicam que pensam não haver influência ou mesmo que aumenta. A aluna AC é a única que pensa que a sua auto-estima terá diminuído desde início do ano (confirmamos que diminuiu); 4 sentem que aumentou (AT, J, MJ e E). Curiosamente, destas quatro alunas, duas delas tiveram o valor da sua auto-estima diminuído, o que nos leva a crer que o que o indivíduo sente, não é necessariamente o que está a acontecer na sua mente, ou que, na pior das hipóteses, os questionários não foram respondidos com a devida atenção. Entretanto, se questionarmos a amostra sobre o seu nível de confiança nas suas prestações, a maioria escolhe a resposta ‘mais confiante’.

Na segunda parte do questionário, a propósito das estratégias motivacionais desenvolvidas, todas as alunas afirmam ter entendido as ferramentas que lhes foram transmitidas, mas 4 delas indicam não conseguir pô-las em prática. Nas aulas em que utilizam as estratégias, a maioria declara sentir que a sua prestação aumenta, mas quando questionadas sobre se o número aulas foi suficiente para a aplicação das estratégias, a clara maioria indica que foram suficientes, excepto a aluna MJ que pensa terem sido poucas. As duas estratégias que as alunas afirmam terem tido maior interesse (ver figura 29) foram a utilização de elementos motivacionais, seguida do uso da imagética.

Na globalidade, todas as estratégias tiveram interesse para alguém, mas as alunas só se identificaram com a utilização de elementos motivacionais, a substituição de pensamentos, a imaginação de uma boa prestação, a definição de objectivos por aula e o grito de guerra, sendo a primeira a preferida da maioria.

Figura 29 | Escolha das estratégias motivacionais

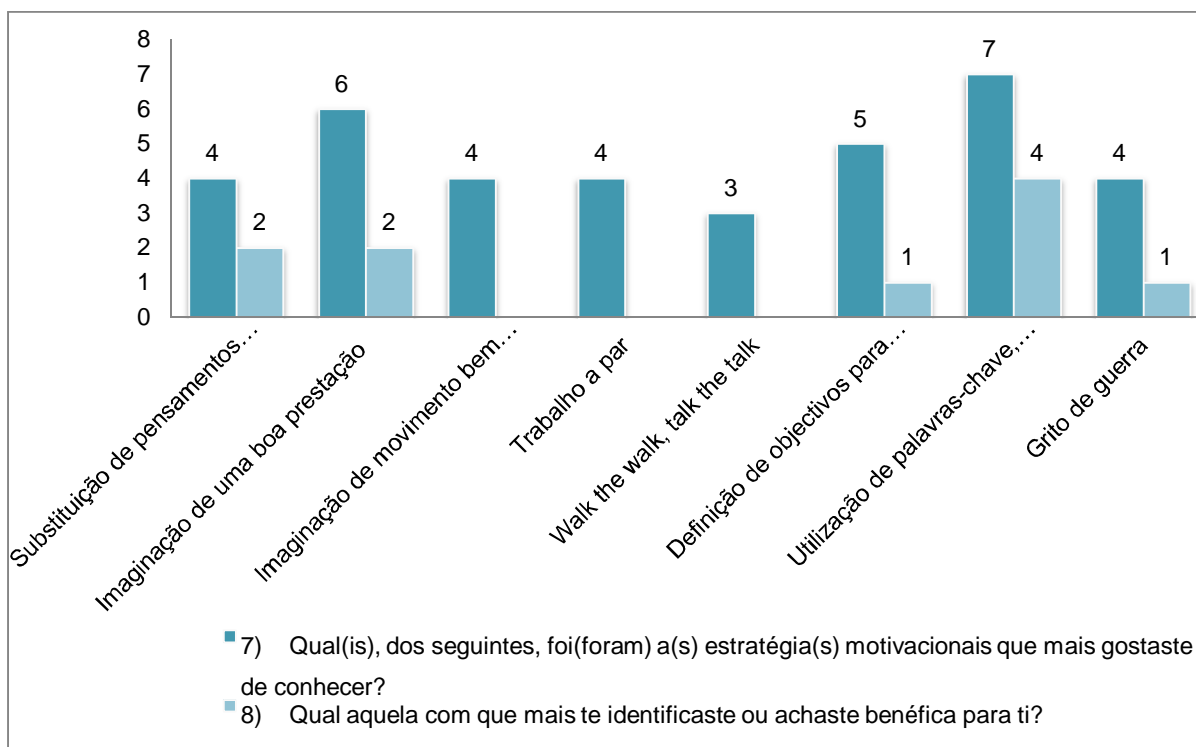


Gráfico ilustrativo das respostas obtidas relativamente às estratégias que mais gostaram de conhecer e com qual delas se identificaram mais.

Para finalizar a nossa apresentação, julgamos oportuno apresentar breves observações relativas a cada aluna. Da análise da tabela, elaborada com os dados de todos os inquéritos (Apêndice DT), podemos constatar, comparando o início e o final do nosso estudo e atendendo a outras informações que consideramos relevantes, o seguinte:

- A aluna AC apresentava, em Outubro, baixo nível de confiança, mas motivação alta. Indicava ainda ter dificuldade em utilizar as suas competências mentais e uma auto-avaliação física com uma média razoável. A auto-estima tinha um valor em risco e o auto-conceito, mediano. Em Abril apresenta um decréscimo na auto-estima e no auto-conceito e mantém a confiança mais baixa da turma. Os comportamentos inseguros da aluna em TDC denotam todos estes dados e a mesma indica sentir que a sua auto-estima diminuiu.
- AT indicava inicialmente valores medianos em confiança e motivação, mas a auto-avaliação física era a mais baixa da turma, com todos os valores abaixo de 7. Tanto a auto-estima como o auto-conceito tinham valores baixos e assim se mantiveram, tal como a confiança. Não obstante estes dados, a aluna indica sentir que a sua auto-

estima aumentou e denotava menor dificuldade em colocar questões às professoras. Constatámos ainda que, relativamente à TDC, a aluna teve melhorias, nomeadamente na capacidade de atenção.

- F apresentou-se sempre com valores elevados, excepto na auto-estima inicial de valor mediano. No final da nossa intervenção mostrou uma subida na auto-estima e descida do auto-conceito, comprovando que este sofre variações ao longo da vida, mas que a auto-estima difere deste, avaliativa que é.
- J indicou valores elevados no PAP, mas uma auto-estima e um auto-conceito medianos. No final teve um ligeiro aumento na auto-estima, sentido pela aluna, e mantém um bom nível de confiança. Cremos que esta aluna revelou melhorias na parte técnica.
- A aluna M foi a que mais altos valores obteve no PAP, embora com uma auto-estima e um auto-conceito medianos. Em Abril apresenta um ténue aumento tanto da auto-estima como do auto-conceito, indicando pensar que os níveis se mantinham iguais. Mantém a confiança alta. Constatámos evolução técnica da parte desta aluna, a par com o seu crescente foco e empenho.
- E apresentou-se em Outubro com valores altos no PAP mental, mas medianos no físico. A auto-estima era mediana e o auto-conceito elevado. Finda a nossa intervenção, apresentou o maior incremento de auto-estima (de 20 para 28) e a mais alta confiança da turma. A aluna indica sentir que a auto-estima aumentou. Ficámos perplexos com aquele novo valor, ainda que se trate de uma aluna que foi mostrando uma crescente dedicação e vontade de atingir o sucesso, tal como a literatura descreve os indivíduos altamente motivados. Esta aluna foi a que apresentou sempre os valores mais elevados de auto-eficácia (factor 2 do ICAC) e, segundo Lemos (2005), este é um factor necessário para o aumento da auto-estima. Cremos que E revelou grandes melhorias na sua prática de TDC, tanto nos exercícios de barra como de centro.
- MJ assinalou inicialmente a auto-estima e auto-conceito mais elevados da turma. Em Abril, contrariamente à aluna anterior, apresentou um grande decréscimo na auto-estima, embora afirme sentir o contrário, passando esta a ser mediana, mas manteve uma confiança elevada. De acordo com a literatura revista, esta variação na auto-estima pode dever-se à fase do ano lectivo, em que se começa a questionar as suas próprias competências, numa área que lhe é importante. Constatámos, ainda, que M evoluiu tanto na parte técnica como artística, sendo esta a que, de facto, a aluna indicou nos seus objectivos de aula.

- A aluna R, à semelhança de AC e AT, apresentou valores baixos em confiança e na utilização das competências mentais. Embora apresentasse uma auto-estima em risco, fez uma avaliação física mediana. No final teve um decréscimo na auto-estima e no auto-conceito, parecendo-nos que a confiança se tenha reduzido também. Cremos que R tem capacidades físicas para evoluir ainda mais no aperfeiçoamento da sua TDC.
- S foi a aluna que, a par com M, manteve os valores mais elevados, ao longo do ano. Esta aluna mostrou uma evolução notável na componente artística da TDC.
- Finalmente, a aluna V, com a auto-estima mais baixa da turma, apresentou baixa confiança inicialmente, mas com os restantes valores do PAP elevados. Em Abril mantém a auto-estima e o auto-conceito, mas parece-nos evidenciar um ligeiro aumento da confiança.

Verificamos assim, que as alunas que, inicialmente, tinham uma mais alta auto-estima, mantiveram mais uniformes os seus resultados até ao final, à excepção de uma que, apesar da descida de valor, a mantém alta. As alunas que tinham valores baixos ou em risco, mantêm ou reduzem esses valores.

Relativamente à TDC, cremos que a amostra deste estudo revelou claras melhorias e um maior conhecimento técnico. Apresentam uma boa capacidade de entendimento da origem dos movimentos e conhecimento do próprio físico. Os ‘pontos fracos’ que trabalhámos – equilíbrio e *pirouettes* –, na maioria das alunas, foram aperfeiçoados.

Cremos que as estratégias motivacionais aplicadas, com relevo para as atrás referidas como tendo maior aceitação por parte da amostra, terão contribuído para a evolução técnico-artística das alunas. Estas compenetravam-se no objectivo que procuravam alcançar e dispunham da sua própria imaginação para auxiliar na motivação. Consoante a estratégia com que mais se identificavam, aliada aos seus exercícios preferidos, pudemos observar a motivação da parte da amostra.

Reflexão final

Ao longo da elaboração deste trabalho, efectuámos pesquisas e revimos literatura que nos levam a sintetizar – embora seja uma temática complexa – o auto-conceito como uma estrutura multifacetada, que questiona e descreve quem é o indivíduo. De modo distinto, e como uma faceta daquele, temos a auto-estima, que depende também do sucesso e do reconhecimento obtido nas áreas de importância significativa para a pessoa e que adquire um carácter avaliativo acerca do seu modo de ser.

No nosso estudo, constatámos que a maioria das alunas apresentou sempre um auto-conceito próximo da média da amostra e um nível de auto-estima um pouco acima do ponto de passagem para a baixa auto-estima. Ambos sofreram alterações ao longo do ano lectivo. Tal como foi apresentado na revisão bibliográfica, a auto-estima é sujeita a maiores variações, devido ao seu carácter avaliativo e co-relacionadas com os acontecimentos da vida do indivíduo. Cremos que, quanto mais consistente é o auto-conceito – isto é, quanto menos variações apresenta – mais estruturado ele é, garantindo bases mais estáveis para a construção de uma maior auto-estima, como foi observado em três dos casos analisados. A aluna que, desde início, se apresentou com um auto-conceito mais elevado, terminou o ano com um aumento significativo na auto-estima, em concordância com o estudado na bibliografia.

Um factor que nos surge agora, como possível influenciador dos resultados da auto-estima e do auto-conceito, é o facto de, em Abril, as alunas já se estarem a aproximar de um momento de decisão, visto que terminaria em pouco tempo o Curso Básico de Dança. À medida que o final do ano lectivo se aproxima, é natural que tenham tendência a uma maior avaliação das suas capacidades, influenciadas pela parte afectiva da sua maior ou menor paixão pela dança. Se sentirem que as suas competências não são as que idealizaram, podem sentir-se insatisfeitas, levando à frustração, ou ao conflito interno (Rosa, 1994). Esta ideia é confirmada pela literatura que, previamente, nos revelou que as alunas, ao serem colocadas numa situação em que questionam as suas competências, numa área que lhes é importante, sofrem variações na auto-estima (Sheehan, 2003).

Paralelamente, estudámos a motivação da amostra, sabendo que a motivação intrínseca na dança surge normalmente associada à paixão e ao prazer que a sua prática traz aos bailarinos. As respostas constantes na ficha '*Why I Dance*' e as respostas obtidas, quando questionámos o que mais motiva a amostra para a dança, confirmam isso mesmo.

Verificámos que, excepto nas alunas com mais baixa auto-estima, que têm uma confiança baixa, se confirma que os níveis altos de motivação surgem associados à confiança nas suas capacidades, tal como é descrito na literatura. Dado que a confiança é parte integrante da motivação e que, por outro lado, é acompanhada pelo nível de auto-estima, se as alunas com baixa auto-estima adquirissem uma maior auto-confiança, a sua motivação poderia ser ainda mais elevada. Ou, inversamente, se a motivação fosse ainda mais alta, poderia ajudar no aumento da auto-estima e da confiança. Segundo a literatura, a confiança está ligada à noção de auto-eficácia e os dados recolhidos confirmam isso mesmo. Quanto mais elevado for o valor da auto-eficácia, maior será a confiança mostrada. Esta pode causar variações na motivação, como já foi referido, o que confirma a reduzida variação assinalada nesta, dado que os níveis de confiança também não registaram alterações significativas.

Relativamente às estratégias motivacionais, e respondendo directamente ao objectivo geral do estudo, cremos que as que têm maior impacto nas alunas de Técnica de Dança Clássica são a utilização da imagética – para imaginação de uma boa prestação –, a definição de objectivos por aula e o recurso a elementos motivacionais, o que foi confirmado com o que a amostra deste estudo indicou. A imaginação de uma boa prestação é referida para iniciar a aula de TDC, ou na transição da barra para o centro, incentivando as alunas a imaginarem-se no seu melhor nível. A definição de objectivos por aula pode ser feita no início da mesma, ou pode ser algo que as alunas tragam já definido de casa, com possibilidade de o adequarem, ou não, à aula específica. A utilização de elementos motivacionais, por sua vez, pode ir além da aula de TDC, recorrendo (por exemplo) ao próprio cacifo para colocar imagens ou frases motivadoras.

De um modo geral, consideramos que a nossa intervenção durante o período de estágio foi muito positiva, uma vez que pudemos fazer parte de uma mudança muito positiva na vida das alunas que compõem a amostra. No entanto, o estudo desta temática evidenciou algumas problemáticas. Uma delas é a dificuldade de acesso à mente das respondentes, o que torna o estudo susceptível a incertezas. Por um lado, o facto de nós termos noção dos nossos sentimentos, mas nunca termos a certeza sobre os dos outros. Por outro lado, a falta de acesso aos pensamentos não expressos, dado que nem todos tornamos os nossos pensamentos acessíveis aos outros (Rosenberg, 1965).

Uma outra problemática relaciona-se com o tempo de aplicação das estratégias. Sentimos que, apesar do que as alunas indicam, e de acordo com a literatura, esta temática

requer mais tempo de aplicação, devendo ser incluída nas aulas de TDC. Parece-nos ainda que uma maior disponibilidade horária mostrará que a aplicação das outras estratégias também surtirá resultados benéficos, ou mais evidentes, nas preferidas pela amostra.

O modo caloroso com que fomos recebidos e sempre tratados no Conservatório de Música de Coimbra, não só pelas alunas, mas também pelo pessoal docente e pela Direcção, a oportunidade de leccionar em instalações de tão boa qualidade e experienciar o ensino artístico especializado, foram alguns dos aspectos muito positivos deste estágio. Mais do que aprender, o que conseguimos apreender das alunas e dos colegas professores, enriqueceu-nos muito, profissionalmente e não só.

De futuro, gostaríamos que o nosso estudo conseguisse motivar mais docentes a conhecerem as estratégias motivacionais, integrando-as activamente nas aulas de TDC, com o objectivo de termos, cada vez mais, os bailarinos não só com grande motivação, mas com uma alta auto-estima. Gostaríamos ainda de vir a poder alargar este estudo a uma maior amostra, tentando uma maior validação dos resultados obtidos.

Bibliografia

Alter, J.B. (1984). Creativity profile of university and conservatory dance students. *Journal of Personality Assessment*, 48, 153-158.

Bandura, A. (1994). Self-esteem. In Corsini, R., *Encyclopedia of psychology* (Vol.3, pp. 369-370). Canada: John Wiley & Sons.

Bakker, F.C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 12 (7), 671-681.

Brinthaupt, T.M., & Erwin, L.J. (1992). Reporting about the self: Issues and implications. In T.M Brinthaupt & R.P. Lipka (Eds.), *The Self: Definitional and Methodological Issues*, pp.137-171.

Bornstein, M., Davidson, L., Keyes, C., & Moore, K. (Eds.). (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Cunha, L.M.A. (2007). *Modelos de Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Dissertação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Erikson, E. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.

Ferraz, A.L.L. (2006). *Auto percepções, auto estima, imagem corporal e ansiedade físico social*. Monografia de Licenciatura, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ferreira, S., & Villela, W. (2011). Dança: contribuições para a auto-estima e autoconceito de crianças e adolescentes. *EFDeportes.com Revista Digital*, nº156. Consultado em abril 6, 2016 em <http://www.efdeportes.com/efd156/danca-contribuicoes-para-a-auto-estima.htm>

Franklin, E. (2014). *Dance imagery for technique and performance* (2nd ed.). Human Kinectics: USA.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: a development of perspective*. New York: Guilford Press.

Harvey, C. (1993). *A motivação com sucesso*. Editorial Presença: Lisboa.

Herzberg, F. (1966). *Work and nature of man*. The World Publish Co.: Ohio.

Leidl, D. (2009). Motivation in sport: bridging historical and contemporary theory through a qualitative approach [versão electrónica]. *International journal of Sports Science & Coaching*, 4 (2), 155-175.

Lemos, M.S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio d'água editores.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row: New York.

McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton: New York.

National Longitudinal Surveys (2016). *Child supplement*. Consultado em maio 25, 2015, em <https://www.nlsinfo.org/sites/nlsinfo.org/files/attachments/12127/childsup1986.pdf>.

Nieminen, P. (1998). *Four dance subcultures: a study of non-professional dancers' socialization, participation motives, attitudes and stereotypes*. Dissertação, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finlândia.

Quintão, S., Delgado, A., & Prieto, G. (2011). Avaliação da escala de auto-estima de Rosenberg mediante o modelo de rasch. *Psicologia*, 25(2), 87-101. Consultado em novembro 4, 2015 em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874-20492011000200005&script=sci_arttext.

Robinson, K. (2013). *Finding your element*. Penguin Books: USA.

Rosa, L. (1994). *Cultura empresarial: motivação e liderança*. Editorial Presença: Lisboa.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press: USA.

Santos, P. (2006). *Auto-percepções físicas (PSPP), auto-estima (EAE), ansiedade físico-social (EAFS) e imagem corporal global (QIC) dos instrutores de fitness: Diferença entre géneros*. Dissertação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Serra, A. V. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57-66.

Serra, A. V. (1986a). O Inventário Clínico de Auto-Conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 67-84.

Sheehan, E. (2003). *Guia elementar: Auto-estima*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

Taylor, J. & Taylor, C.(1995). *Psychology of dance*. Human Kinetics: USA.

Taylor, J. & Estanol, E. (2015). *Dance psychology for artistic and performance excellence*. Human Kinetics: USA.

Vallerand, R. & Losier, G. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport [versão electrónica]. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169.

vanDellen, M., Bradfield, E., & Hoyle, R. (2010). Self-regulation of state self-esteem following threat. In R. Hoyle, *Handbook of personality and self-regulation*, pp.430-443.

Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10th ed.). Boston: Pearson Education.

Wylie, R. (1994). Self-concept. In Corsini, R., *Encyclopedia of psychology* (Vol.3, pp. 360-363). Canada: John Wiley & Sons.