

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Érica Viviane Bianna dos Reis

**UM *CAMPUS* EM MOVIMENTO: A autoestima de  
adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança**

**Produto Educacional:  
"A autoestima na Dança-Educação: Uma  
estratégia com abordagem somática"**

Rio de Janeiro  
2020



Érica Viviane Bianna dos Reis

**UM CAMPUS EM MOVIMENTO: A autoestima de adolescentes  
inseridos em um Projeto-Piloto de Dança**

**Produto Educacional:**

**"A autoestima na Dança-Educação: Uma estratégia com abordagem somática"**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Marcia Martins de Oliveira

Rio de Janeiro  
2020

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

B578 Bianna dos Reis, Érica Viviane  
Um *campus* em movimento: A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança/ Érica Viviane Bianna dos Reis. – Rio de Janeiro, 2020.  
146 f.

Inclui produto educacional: “A autoestima na Dança-Educação: Uma estratégia com abordagem somática”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Marcia Martins de Oliveira.

1. Dança – Estudo e ensino. 2. Dança na educação. 3. Autoestima. 4. Educação somática. I. Oliveira, Marcia Martins de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 793.3

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Simone Alves. CRB7: 5692

Érica Viviane Bianna dos Reis

**UM *CAMPUS* EM MOVIMENTO: A autoestima de  
adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança**

**Produto Educacional:**

**"A autoestima na Dança-Educação: Uma estratégia com abordagem somática"**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Professora Dra Marcia Martins de Oliveira  
Colégio Pedro II

---

Professora Dra Eloiza da Silva Gomes de Oliveira  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

---

Professor Dr. Marco Antonio Santoro Salvador  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2020

## AGRADECIMENTOS

Qualquer conquista não é feita sozinha e, na Dança, isso é muito claro para aqueles que já tiveram a oportunidade de experienciá-la, seja no papel de quem dança, seja na função de quem a assiste.

Não existe um bailarino ou bailarina que brilhe sozinho, sem um coreógrafo, um ensaiador, um produtor, um corpo de baile, um figurinista, um iluminador, um compositor, um músico, assistentes de toda natureza, patrocinadores, um professor, uma família, um crítico de Arte, um fotógrafo, uma plateia e um teatro.

Nem quando as cortinas se fecham e os aplausos cessam, o trabalho termina. Os corpos virtuais criados pelo espectador ainda resplandecem. O filósofo José Gil define esse movimento “como plano de imanência” em seu livro *O Corpo Paradoxal*.

Os personagens observados por um grande bailarino ou bailarina, também, estão presentes na vida de qualquer pessoa que conquiste, com o suor de seu trabalho, os seus anseios.

É nesse entrelaçamento entre corpo-alma-gesto-sentimento-emoções-contornos que circunscrevo, em um movimento não linear da Dança, o Verbo Agradecer.

Agradeço a Deus por manter não só a minha fé, mas também por sempre abençoar os meus projetos profissionais, revelando-me, em sonhos, que a missão da Arte é alimentar as pessoas com o mais saboroso conhecimento.

À minha mãe Khadijah Bianna e ao meu pai Luiz Antonio por terem investido em mim desde pequena, por terem acreditado e apoiado as minhas decisões.

Ao companheiro Daniel e à filha Giovanna, os meus combustíveis permanentes para que eu consiga enfrentar as minhas muitas lutas. Obrigada por terem compreendido a minha ausência nesses últimos meses. Distanciei-me para pesquisar, estudar e realizar o que sonhei, por muitos anos desenvolver: esta Dissertação.

À Professora Darlene Varela, a quem eu admirava, por ter passado os verdadeiros valores da Arte em sua breve e bem vivida jornada (*in memoriam*).

À Mestre Marcia Targino, que me inspirou, por sua força, competência, amizade e sabedoria.

Às grandes amigas, Deborah Cavalcanti e Deborah Trindade, pelo incentivo e amizade revelada.

Às parceiras, Tula, Marcela, Juliana e a todos os estudantes do Projeto, que

construíram comigo uma história linda dentro do CPII, história essa que deu origem a esta Dissertação.

À Direção maravilhosa do *Campus SCII* do Colégio Pedro II, representada pelas figuras do Diretor Bernardino, Adriane e Elizabeth.

À Profa. Dra. Silvia Soter do Programa de Mestrado em Dança da UFRJ e aos Profs. Ana Angelita e André Bocchetti do Programa de Mestrado em Educação da UFRJ (Praia Vermelha) pelos ensinamentos que delinearam definitivamente a minha pesquisa.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Práticas na Educação Básica da PROPGEPEC, que atravessaram o meu caminho e me ensinaram teorias, conceitos, paradigmas, valores e práticas pela qualidade do trabalho, que levarei por toda minha vida profissional.

Agradeço, especialmente, à minha Orientadora, Profa. Dra. Marcia Martins, que acreditou em mim e direcionou a minha pesquisa no momento em que eu mais precisava. Construímos, juntas, esse material. Tenho orgulho de tê-la ao meu lado, trazendo-me a confiança, o equilíbrio e os saberes de que eu necessitava.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

**Figura 1- Imagem ilustrativa da poesia**



Fonte: PINTEREST, 2020 (Disponível em: [br.pinterest.com/pin/84935142942591599/](https://br.pinterest.com/pin/84935142942591599/)).

*Minha vida é uma caixa de músicas,  
Eu, a bailarina,  
Indiscutivelmente.  
Por vezes, Deus vem me visitar;  
E, tenho que lhe prestar contas...  
Ele olha, enquanto danço,  
Rodopio e balanço.  
Então, Ele acena e fecha a caixa.  
Deito-me e,  
No pouco espaço que tenho,  
A escuridão é total.  
Fico a esperar uma nova visita.  
Enquanto isso, penso na vida  
De tantos outros bailarinos,  
Os que se recusam a dançar,  
Os que não podem mais, pois,  
Já não têm forças...  
E, novamente, vem Deus me visitar.  
Ergo-me, danço, bailo,  
Não descanso.  
Estou feliz!  
Não pela visita de Deus,  
Mas por Ele ter aberto a caixa.*

*Priscila Reis*

## RESUMO

BIANNA DOS REIS, Érica Viviane. **Um *Campus* em movimento:** A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

No ano de 2018, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) constatou que “em todo o mundo”, entre 10% a 20% dos adolescentes vivenciaram algum problema de saúde mental. Motivada por estes dados e por sua formação, a pesquisadora iniciou uma busca por estudos acadêmicos sobre a inserção da Dança na escola e sua influência na manutenção da saúde e da qualidade de vida discente. Os resultados foram insuficientes. Por esse motivo, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar se a prática da Dança na escola pode influenciar positivamente na autoestima dos adolescentes, contribuindo para a qualidade de vida e a mitigação de problemas emocionais na adolescência, tomando como campo de pesquisa um dos *Campus* do Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Nesta escola, a Dança foi introduzida no ano de 2017, como uma atividade de caráter extracurricular. As experiências foram vivenciadas por cerca de cento e quarenta adolescentes em um período de dois anos. Trata-se de um estudo *ex post facto*, ou seja, da investigação de um fenômeno já ocorrido e de abordagem qualitativa que adotará como instrumentos de coleta de dados, a análise de documentos institucionais e registros fotográficos sobre a Dança na referida escola com aplicação de entrevistas semiestruturadas, além de registros de áudios, vídeos e relatório produzido pela pesquisadora. A população foi composta por dezoito participantes, sendo quinze estudantes com idades entre treze e dezessete anos que integraram ao Projeto-Piloto de Dança e três membros da gestão do *Campus*, sendo uma representante da Direção Pedagógica que atuou, também, à frente do Núcleo de Atenção às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); a coordenadora do Projeto e um membro do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP). Esta investigação culminou em um material de apoio ao docente contendo atividades selecionadas a partir das experiências citadas, acompanhadas de sugestões de aprofundamento dos conteúdos. Espera-se que, a partir dos resultados, amplie-se a discussão no meio acadêmico sobre a importância de uma abordagem somática da Dança para o desenvolvimento de uma autoestima positiva, contribuindo para a legitimação dela como linguagem imprescindível na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Ensino de Dança; Autoestima; Educação Somática; Corporeidade.

## ABSTRACT

BIANNA DOS REIS, Érica Viviane. **Um Campus em movimento:** A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança. 2020. Dissertation (M.A) – Colégio Pedro II, Dean's office of Post graduation, Research, Extension and Culture, Professional Master's course in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2020.

In 2018, the Pan American Health Organization observed that about 10% to 20% of teenagers all over the world had faced some kind of mental health problem. Motivated by these statistical data and considering her teaching experience, the researcher searched for academic studies on the teaching of Dance in schools and its impact on students' health maintenance and quality of life. There was a lack of studies on this subject and, for this reason, the main objective of this research was to investigate if the teaching of Dance in schools may have a positive influence over teenagers' self-esteem, contribute to the mitigation of emotional problems and thus offer a better quality of life in adolescence. The research was conducted in Pedro II school, situated in the city of Rio de Janeiro, Brazil. Dance teaching was introduced in this school in 2017 as an extracurricular activity. About a hundred and forty students have experienced it over a period of two years now. This research is characterized as an *ex post facto* study, that is, an investigation of a phenomenon that has already happened. It was based on a qualitative approach and adopted document analysis, photographic records about the dance project, semi-structured interviews, audio records, videos, and the researcher's written observations as data collection instruments. The study population was composed of eighteen people who participated in the pilot-dance project. Fifteen students between thirteen and seventeen years old. Two members of the school campus pedagogical board, one of them worked in the Center of Attention to People with Specific Needs (NAPNE, in Portuguese), and a member of the Educational and Pedagogical Guidance Sector (SOEP, in Portuguese). This investigation culminated in the creation of a pedagogical support material for Dance teachers with activities based on the gained experiences during the project. It comes with suggestions to delve deeper into its contents. It is expected that the results of this research can contribute to further discussions in the academia on the importance of a Somatic Approach to Dance teaching for the development of positive self-esteem and, therefore, its establishment as a legitimate language in Basic Education.

**Keywords:** Dance Teaching; Self-esteem; Somatic Education; Corporeality

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1.1.Contexto do estudo</b> .....	15
<b>1.2.Problema de pesquisa</b> .....	16
<b>2. OBJETIVO</b> .....	18
<b>2.1.Objetivo Geral</b> .....	18
<b>2.2.Objetivos Específicos</b> .....	18
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
<b>3.1. A Dança no Colégio Pedro II</b> .....	19
3.1.1. O corpo reconfigurado na Modernidade.....	24
3.1.2.Dança, Educação e Saúde:Conexões possíveis.....	29
3.1.3. A Dança na Escola e a abordagem somatica.....	34
<b>3.2. A Autoestima</b> .....	41
3.2.1. A autoestima na adolescência.....	45
3.2.2. A avaliação da autoestima em adolescentes.....	49
<b>4. RELAÇÕES ENTRE A ABORDAGEM SOMÁTICA E A AUTOESTIMA</b> .....	52
<b>4.1.O indivíduo em sua totalidade</b> .....	54
<b>4.2.O indivíduo em constante transformação</b> .....	55
<b>4.3.O corpo enquanto experiência</b> .....	56
<b>4.4.Vianna e Rogers, um novo olhar sobre a Educação</b> .....	57
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	61
<b>5.1.Tipo de pesquisa</b> .....	62
<b>5.2. Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo</b> .....	62
<b>5.3.População e amostra</b> .....	63
5.3.1.Critérios de inclusão.....	64
5.3.2.Critérios de exclusão.....	64
5.3.3.Riscos.....	65
5.3.4.Benefícios.....	65

<b>5.4.Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>66</b>
<b>5.5.Metodologia de análise de dados.....</b>	<b>66</b>
5.5.1. Variáveis consideradas na entrevista aos estudantes.....	67
5.5.2.Variáveis consideradas na entrevista aos gestores.....	68
<b>5.6.Descrição das etapas da pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>6. PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>69</b>
<b>6.1. Método de Elaboração.....</b>	<b>69</b>
<b>6.2.O produto.....</b>	<b>69</b>
<b>7. ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO.....</b>	<b>72</b>
<b>7.1. Dimensão afetiva da autoestima.....</b>	<b>74</b>
7.1.1. Motivações em participar da Dança.....	74
7.1.2. Percepções pessoais dos participantes.....	75
<b>7.2. Dimensão corporal da autoestima.....</b>	<b>78</b>
7.2.1. Motivações em participar da Dança.....	78
7.2.2. Percepções pessoais dos participantes.....	79
<b>7.3. Dimensão social da autoestima.....</b>	<b>84</b>
7.3.1. Motivações em participar da Dança.....	84
7.3.2.Percepções pessoais dos participantes .....	85
<b>7.4. Dimensão artística da autoestima.....</b>	<b>88</b>
7.4.1. Motivações em participar da Dança.....	88
7.4.2. Percepções pessoais dos participantes.....	88
<b>7.5. Avaliação pessoal sobre o Projeto e possíveis transformações.....</b>	<b>92</b>
7.5.1. A importância da Dança na Escola.....	92
7.5.2. Transformações pessoais dos participantes.....	94
7.5.3. Atividades em Dança que influenciaram na autoestima.....	100
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista direcionadas aos estudantes do Projeto-Piloto.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista direcionada aos gestores do <i>Campus</i>.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO A – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Maiores de Idade).....</b>	<b>125</b>

<b>ANEXO C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável Legal).....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO E – Memorando sobre as atividades de Dança e de Teatro em 2017 no CSCII.....</b>	<b>148</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A experiência corporal em Dança, geralmente, inicia-se muito cedo, no caso da autora, deu-se no ano de 1990, aos oito anos, quando começou a frequentar as aulas de *Ballet Clássico* em um conservatório localizado na cidade de Pirassununga, interior de São Paulo.

A autora teve sua infância marcada pela observação de movimentos controlados e disciplinados presentes tanto nas aulas de Dança, quanto nos corpos dos militares ao visitar seu pai na Academia da Força Aérea (AFA). Entendia que o movimento executado por ambos, revelava certos padrões e ao corpo não competia qualquer expressão singular.

Mais à frente, entre os primeiros conhecimentos acadêmicos e os dezessete anos de experiência profissional, como professora de Dança no Ensino Básico, destacam-se quatro momentos decisivos para a mudança de perspectiva sobre o corpo e o papel da Dança na escola que influenciaram diretamente na prática pedagógica da autora.

O primeiro momento remonta ao ano de 2000 quando ingressou na faculdade de Dança, realizada na extinta Faculdade da Cidade, no Rio de Janeiro. Ali, além de ter tido a oportunidade de conhecer grandes pensadores, pesquisadores e educadores do campo da Dança, pesquisou a Dança Contemporânea Japonesa- o Butô, tema de sua monografia, tendo a possibilidade de pensar o movimento sob novas perspectivas dentro de uma estética e filosofia do corpo até então desconhecida pela pesquisadora.

O segundo momento ocorreu no ano de 2012, quando atuou em uma escola particular ministrando a Dança como componente curricular, tendo de buscar novos conhecimentos, embasamentos teóricos e metodológicos.

O terceiro momento foi no ano de 2013, quando tomou posse na Prefeitura Municipal de Mesquita, como professora de Arte (Dança). Nesse período, enfrentou novos desafios.

O quarto momento foi em 2017, quando assumiu a função de Professora Substituta de Dança do Colégio Pedro II, no primeiro processo seletivo realizado para essa atividade profissional na Instituição.

Durante o período em que atuava como professora na escola mencionada, a pesquisadora acompanhou vários estudos ligados à faixa etária que lecionava ao perceber-se em um campo fértil, que reunia estudantes adolescentes de realidades socioculturais e socioemocionais diversas, mas que enfrentavam dilemas comuns da faixa etária, tais como: as dificuldades de aceitação do corpo, a agressividade, o desejo de pertencer a um grupo, a timidez, as frustrações diversas, os distúrbios emocionais, os problemas familiares, entre

outros dilemas. Aglutinam-se a esses conflitos, pressão emocional e desgaste físico exercido por uma rotina, aparentemente, rígida de estudos em busca por um bom desempenho escolar.

Em função disso, observou-se o aumento nos casos de transtornos mentais entre os adolescentes não somente no âmbito nacional, mas também mundialmente. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), os transtornos mentais, como a depressão e a ansiedade, nem sempre são diagnosticados ou tratados da forma correta, talvez por negligência familiar, por receio de ser estigmatizado ou por desinformação. Isso acontece por que é na adolescência que muitas transformações físicas e emocionais ocorrem e essas mudanças refletem-se no desenvolvimento da autoestima (OPAS, 2018). Para Bandeira e Hutz (2010), a autoestima está intimamente ligada à saúde mental e ao bem-estar psicológico e sua carência influencia na ocorrência de desequilíbrios e distúrbios mentais negativos como depressão e suicídio (BANDEIRA; HUTZ, 2010, p. 133).

A autoestima é uma autoavaliação pessoal que reflete em opiniões e atitudes positivas ou negativas em relação a si mesmo (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 85).

Como a escola é o local onde os adolescentes passam boa parte do dia e estabelecem vínculos afetivos; destaca-se a importância desse espaço para o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Para Costa *et al.* (2004, p. 44) “sendo a adolescência um período de maiores transformações corporais, psíquicas e sociais, a dança poderá proporcionar benefícios mais significativos nesta fase de vida”.

Esta posição é corroborada por Miranda (2003, p. 219) ao afirmar que

No contexto educacional mais amplo, é fácil constatar como o corpo vem tradicionalmente sendo ignorado enquanto lugar de produção de discurso. [...] assim, ele é estimulado e ensinado a falar e escrever, e profundamente apreciado caso consiga desenvolver um estilo pessoal em relação à escrita. O mesmo critério, no entanto, não se aplica ao movimento.

Embora esta pesquisa não pretenda debruçar-se sobre questões relacionadas ao currículo, sublinha-se que repensar as práticas pedagógicas e a orientação curricular são fundamentais. Espera-se que a aprendizagem em Dança seja de caráter inclusivo e tenha sentido, estimulando a autonomia, a criatividade e a percepção de valores simbólicos, subjetivos, aptidões e habilidades dos adolescentes, atuando diretamente em seu equilíbrio psicossocial.

Para Nanni (2005, p. 47),

Apesar de ser atribuído à dança um valor físico-performático maior, sob a perspectiva artístico-cultural, esta atividade possui inúmeras possibilidades

educacionais. Acreditamos que a dança pode prestar contribuição significativa para a melhoria da consciência corporal, com aplicação no desenvolvimento da autoimagem, do autoconhecimento e da autoestima do educando.

A partir destes autores, entende-se a importância de introduzir estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam para a valorização da autoestima dentro do espaço escolar. Diante deste desafio, a Dança mostra-se como um campo de conhecimento capaz de fornecer subsídios para atingir tal finalidade, visto que é uma linguagem que estimula a corporeidade por meio da consciência do próprio corpo, além de proporcionar uma experiência lúdica e prazerosa.

Neste contexto, experimentou na prática estratégias de Ensino em Dança inspiradas em técnicas somáticas com adolescentes matriculados no *Campus* São Cristóvão II (SCII), do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Durante essa experiência, como docente dessa escola, surgiu o desejo de saber se a prática da Dança no Projeto-Piloto contribuía para a elevação da autoestima dos adolescentes envolvidos.

A fim de encontrar respostas, a pesquisadora ingressou no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II, no ano de 2018. Durante o curso, apresentou a palestra *Dança na escola - possibilidades de investigação do corpo para além das “dancinhas de final de ano”*, no Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II, em dezembro de 2018. Na ocasião, observou o quanto, direta ou indiretamente, a Dança está presente na prática de profissionais de diferentes áreas de atuação, embora a sua abordagem ainda seja realizada de maneira superficial, experimental e intuitiva, na maioria das vezes. Nesse período, a pesquisadora também participou de um curso de formação para professores organizado pela *Dança em Trânsito* no Rio de Janeiro, conhecendo o trabalho da pesquisadora, coreógrafa e educadora Angel Vianna, responsável por criar um método de Ensino em Dança com abordagem somática difundido no Brasil.

Para complementar, no início do ano de 2019, decidiu-se por aprofundar os estudos teóricos sobre o corpo nas aulas da disciplina *Corpo, Espaço e Educação*, como aluna externa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no *Campus* da Praia Vermelha. Essas experiências no campo teórico e prático serviram de base para a realização de uma atividade de Dança em junho de 2019, aplicada pela pesquisadora. Essa atividade foi direcionada aos demais alunos que cursavam a mesma disciplina, adaptando uma das concepções de corpo estudadas a uma atividade já realizada com estudantes do Projeto-Piloto.

No mesmo ano, enquanto aprofundava os conhecimentos teóricos em torno da Educação Somática, participou da *VI Jornada Pedagógica da FASF* (Faculdade Sul Fluminense), localizada em Volta Redonda, RJ, apresentando o artigo intitulado “*O corpo enquanto experiência possível em Dança-Educação*”, ministrando uma oficina. Na ocasião teve contato com profissionais da área de Psicologia e da Educação, o que auxiliou também no direcionamento da pesquisa.

Todas essas vivências mencionadas trouxeram indícios significativos de que a prática da Dança pode proporcionar um novo olhar sobre o corpo e as experiências corporais são únicas e singulares, carregadas de memórias, de um aporte cultural e de valores subjetivos e simbólicos. Durante a vigência da pesquisa, exploraram-se os conceitos de autoestima e o de corpo enquanto experiência.

A autoestima tem como base a abordagem Humanista em Rogers (1977, 2009, apud ZIMRING, 2010) e estudos teóricos em Pipa e Peixoto (2011, 2014); Peixoto (2003) e Peixoto e Almeida (2011), no entanto o conceito de corpo enquanto experiência, segue uma análise de natureza somática, segundo estudos de pesquisadores como Bondía (2002), Bolsanello (2005). Já a Dança tem, como base, estudos de autoras como Freire (2018), Ramos (2007), Resende (2008), Saldanha (2009) e Teixeira (2008), que debruçam sobre a pesquisa desenvolvida por Angel Vianna (1928-).

Esta pesquisa traz a percepção de estudantes do Ensino Fundamental II e membros da gestão escolar sobre as experiências realizadas entre os anos de 2017 e 2018, no Projeto-Piloto de Dança, além de apresentar uma proposta didática em forma de um *e-book* com atividades direcionadas a docentes, a partir do material coletado.

A Dissertação está dividida em oito capítulos, sendo eles: Introdução; Objetivos; Referencial Teórico e Conceitual da Dança e da Autoestima; Relações entre a Abordagem Somática e a Autoestima; a Metodologia; o Produto Educacional; a Análise e Resultados Avaliativos da Aplicação; e Considerações Finais. Além das Referências Bibliográficas, de Apêndice e Anexos.

### **1.1.Contexto do estudo**

No ano de 2017, o Colégio Pedro II realizou o primeiro processo seletivo para professores substitutos de Dança e Teatro. O fato deter sido uma das educadoras que teve a oportunidade de introduzir a Dança na Instituição, com autonomia na construção da sua

estrutura curricular, favoreceu na decisão em desenvolver a pesquisa neste estabelecimento de Ensino.

Entre as linguagens artísticas, a presença da Música e das Artes Visuais já estava consolidada dentro da escola, possuindo um Corpo de profissionais efetivos e Departamentos Pedagógicos próprios com autonomia em sua gestão curricular. A Dança e o Teatro foram as últimas linguagens artísticas a terem seu ingresso formal estabelecido na Instituição, com base na Lei nº 13.278/2016. A referida Lei incluiu a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais, como campos de conhecimento artístico que devem estar presentes em toda a Educação Básica.

Por meio de oficinas extracurriculares, o Projeto-Piloto atendia a estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que participavam das atividades semanalmente, no contraturno. A diversidade trazida pelos estudantes, através das experiências nesses dois anos e o diálogo permanente com os gestores pedagógicos fizeram com que o planejamento curricular em Dança fosse direcionado de acordo com as especificidades de cada grupo. Segundo matéria publicada no site oficial do Colégio Pedro II<sup>1</sup> no dia 08 de maio de 2017, a pró-reitora de Ensino disse que “[...] a perspectiva é de que, com o sucesso do projeto em 2017, o MEC possa aumentar o banco de professores equivalentes para a contratação de novos profissionais e com isso as disciplinas possam ser ampliadas para os outros *campi*” (COLÉGIO PEDRO II, 2017, não paginado).

Um ano depois da experiência inicial bem-sucedida, estendeu-se o atendimento a outro *Campus*, localizado em Realengo.

O pioneirismo da Direção do *Campus* São Cristóvão II não só em receber, mas em reconhecer a Dança como campo de conhecimento autônomo, oportunizando a ampliação de novos caminhos para que essa Arte se estabeleça no espaço educativo, fazem deste colégio um campo rico a ser investigado e explorado por pesquisadores de diferentes áreas de atuação.

## **1.2. Problema de pesquisa**

Após o término do período contratual de dois anos, como professora de Dança do *Campus* SCII do Colégio Pedro II, a pesquisadora viu-se na emergência de encontrar respostas ao seguinte questionamento: A abordagem somática da Dança pode ter contribuído

---

<sup>1</sup> Informação obtida na matéria *SCII recebe professoras de Teatro e Dança*, disponível no endereço eletrônico: [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/223-noticiaas2017/6234-scii-recebe-professoras-de-teatro-e-dan%C3%A7a.html](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/223-noticiaas2017/6234-scii-recebe-professoras-de-teatro-e-dan%C3%A7a.html)

de alguma forma para o equilíbrio emocional dos adolescentes, considerando o fato de que nessa fase da vida, eles passam por grandes transformações físicas e emocionais?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1.Objetivo Geral**

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar se a prática da Dança na escola pode influenciar positivamente na autoestima dos adolescentes, contribuindo para a qualidade de vida e a mitigação de problemas emocionais na adolescência, tomando como campo de pesquisa o *Campus* SCII do Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

### **2.2.Objetivos Específicos**

Para atingir o objetivo principal foi necessário:

- Fazer um levantamento da percepção dos estudantes participantes do Projeto-Piloto de Dança, identificando relações entre a prática da Dança e o desenvolvimento da autoestima nos adolescentes;
- Verificar se os representantes da gestão pedagógica, do NAPNE e do SOEP consideram que o Projeto-Piloto de Dança trouxe benefícios para a autoestima dos estudantes;
- Identificar as experiências em Dança que tenham contribuído para a elevação da autoestima na percepção dos estudantes a fim de formular um produto educacional.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa reúne estudos realizados no campo da Dança, da Educação Somática e da Psicologia Humanista, buscando aproximações a partir dos seguintes conceitos: o corpo enquanto experiência e a autoestima.

#### 3.1. A Dança no Colégio Pedro II

Antes de adentrar no universo teórico da Dança, inicia-se este capítulo com um breve relato de como se deu o início da trajetória da Dança no *Campus* SCII. Quando a pesquisadora, viu-se na ocasião de assumir, junto a outras três profissionais de Dança e Teatro, a função de professora da Instituição, encontrou-se em uma escola cuja estrutura curricular era construída de maneira segmentada, ou seja, departamental.

Esses departamentos pedagógicos promovem “[...] ações integradoras didático-metodológicas exigidas na execução do ensino de disciplinas, com uma visão sistêmica do processo ensino-aprendizagem, e adequação sociopedagógica dos conteúdos à realidade existente no espaço em que ocorre a ação educativa [...]”<sup>2</sup> (COLÉGIO PEDRO II, 2020, não paginado).

Nesse contexto organizacional, o planejamento e a abordagem curricular em Dança foram delimitados a partir da experiência e formação das profissionais envolvidas e do cenário que a Direção da escola, SOEP e NAPNE pontuaram em relação aos adolescentes, quanto aos seus históricos pessoais, rendimentos e características em geral.

A necessidade de preenchimento daquele território com a Dança mostrava-se através da receptividade da Equipe que acolheu as novas professoras dando a elas apoio e autonomia, processo igualmente observado na fala dos estudantes que as cercavam pelos corredores buscando informações sobre o modelo de ensino a ser adotado por elas.

Decidiu-se por caminhar didaticamente embasando-se em uma abordagem somática do corpo, reunindo princípios técnicos oriundos da Dança Moderna e de práticas da Dança Contemporânea. As profissionais dividiram suas ações em três eixos elencados coletivamente. São eles:

- Iniciação à Dança- trabalho da estrutura do corpo- osteomioarticular, divisão anatômica; pesos, apoios e transferências; estimulações ligadas ao ritmo interno e externo; alinhamentos, rolamentos, projeções no espaço, entre outros;

---

<sup>2</sup> Informação obtida em *Departamentos Pedagógicos* (PROEN), disponível no endereço eletrônico: [www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/departamentos\\_pedagogicos.html](http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/departamentos_pedagogicos.html)

- Dança e cultura: história e representações do corpo- filmes sobre a história da Dança; relações da Dança com a tecnologia e a linguagem visual; cultura popular e/ou folclórica; inclusão;
- Corpo e suas potências expressivas- qualidades do movimento; ações; técnicas variadas em Dança; composição coreográfica; contato-improvisação e outras experimentações.

Na tentativa de conceituação, nomeou-se inicialmente como Dança Criativa, porém a Dança realizada no *Campus* ultrapassava qualquer rigidez curricular e de nomenclatura, seguindo direções diversas, sem distanciar-se dos conteúdos representados nos eixos elencados pelas profissionais, de acordo com a característica da demanda atendida.

Em relação à vivência da pesquisadora, observou-se que algumas turmas necessitavam de um trabalho maior de autoconhecimento e de conscientização do movimento, apoiados em atividades que explorassem a autonomia e a criação de repertórios próprios. Outras turmas exigiam uma rotina de trabalho técnico e de jogos corporais lúdicos para o desenvolvimento de habilidades e o trabalho de resolução de problemas coletivos. Algumas necessitavam de experiências que envolvessem a tecnologia a favor da Dança como, por exemplo, a experimentação de jogos de Dança interativos ou a realização coletiva de videodanças. Outras enfatizavam momentos reflexivos em que a atenção dos adolescentes era direcionada ao próprio corpo com o objetivo de desacelerar a rotina exaustiva e de tornar o corpo disponível para as experiências em sala de aula. Destacam-se exercícios de relaxamento e atividades que estimulam a consciência corporal, o controle emocional e o autoconhecimento, como essenciais para atingir tal objetivo.

A característica que predominava nas práticas diárias realizadas em todos os grupos era a menor exposição possível de padrões de movimentos por parte da profissional, para a abertura aos estudantes da experimentação de movimentos próprios, da atenção ao próprio corpo, sempre sob orientação da professora. Além disso, o planejamento das aulas estabelecido, anteriormente, era flexível e se reestruturava às propostas que surgiam durante as experiências.

Ressaltam-se o empenho e a parceria entre as profissionais de Dança e Teatro, assim como da Equipe Pedagógica em apoiar as ações, direcionando a prática educativa das profissionais envolvidas e abraçando as propostas, estratégias de ensino e projetos que eventualmente surgiam. Cada professora de Dança atuava, inicialmente, com várias turmas multisseriais, agregando estudantes de doze a dezessete anos dos dois turnos do Ensino

Fundamental II do *Campus* SCII. Estes eram atendidos semanalmente no contraturno, em turmas com uma média de quinze estudantes, durante uma hora e meia.

Em 2017, primeiro ano de realização do Projeto, essa multiplicidade de corpos encontrados dentro dos grupos, assim como a ampliação do atendimento a estudantes do Ensino Médio do *Campus* SCIII, enriqueceu ainda mais as vivências realizadas. Dentro desse período, além das aulas de Dança e Teatro, aconteciam reuniões pedagógicas semanais (RPS) entre a Equipe de educadoras e a Direção para não só discutir, mas também propor novas práticas, além de orientar quanto à inclusão de estudantes em atendimento pelo NAPNE.

Entre as vivências realizadas nesse primeiro momento, destacam-se as participações em culminâncias envolvendo toda a comunidade escolar, como as festividades juninas<sup>3</sup> em parceria com o Departamento de Música e a Jornada Pedagógica. Nessa Jornada, além de trabalhos coreográficos, os estudantes apresentaram uma videodança que foi premiada no *II Encontro do NEPA: cinema e práticas pedagógicas*, promovido pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual do Colégio Pedro II, em 28 de junho de 2019.

**Figura 2- Cena da videodança premiada no *II Encontro do NEPA***



Fonte: a autora, 2018

Os estudantes também participaram da abertura da festa de 180 anos do Colégio Pedro II em um trabalho realizado em conjunto pelas equipes de Dança e de Teatro<sup>4</sup>. Além disso, com o objetivo de conhecê-los melhor, as professoras participaram dos conselhos de classe

<sup>3</sup> Informação obtida na matéria *SCII realiza festa junina*, disponível no endereço eletrônico: [http://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/223-noticiaas2017/6565-scii-realiza-festa-junina.html](http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/223-noticiaas2017/6565-scii-realiza-festa-junina.html)

<sup>4</sup> Informação obtida na matéria *Diversidade e originalidade marcam as comemorações dos 180 anos do CPPII*, disponível no endereço eletrônico: [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/223-noticiaas2017/7265-diversidade-e-originalidade-marcam-as-comemora%C3%A7%C3%B5es-dos-180-anos-do-cpii.html](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/223-noticiaas2017/7265-diversidade-e-originalidade-marcam-as-comemora%C3%A7%C3%B5es-dos-180-anos-do-cpii.html)

para acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, de forma geral. É importante ressaltar que os adolescentes tinham total liberdade para participar das atividades de Dança e Teatro, pois essas atividades eram extracurriculares, ou seja, não faziam parte da grade de disciplinas da escola.

Em 2018, um dos grandes momentos revividos no *Campus SCII*, foi a interação de toda a comunidade escolar nas festividades juninas. Foi realizada uma aula aberta às famílias em um sábado. Nesse dia específico, os estudantes puderam dividir as suas experiências com seus responsáveis em jogos lúdicos de interação. Na 4ª Jornada Pedagógica, aconteceu um torneio do jogo interativo de Dança *Just Dance*, em parceria com o *NuGAME- Núcleo de Games, Atividades e Metodologias de Ensino*<sup>5</sup>, além de apresentações coreográficas dos quatro grupos de Dança. Um dos grupos foi convidado a apresentar uma coreografia na *Mostra de Dança da Rede Sarah*<sup>6</sup>, localizada na Barra da Tijuca. Um grupo participou de palestras sobre tecnologias digitais junto à pesquisadora no *Campus* do Engenho Novo. Os estudantes participaram de visitas pedagógicas, tiveram contato com grupos profissionais de Dança e exercitaram a fruição artística em eventos como, por exemplo, do *Festival Dança em Trânsito* em espaços urbanos.

Vale também evidenciar a parceria das equipes de Dança e Teatro com o *Projeto Cais*, projeto interdisciplinar que atende a estudantes com distorção idade-série, com a aplicação prática de propostas que reuniam conhecimentos de áreas multidisciplinares. Naquele ano, observou-se um aumento na procura das atividades por estudantes com necessidades específicas, um indício de que a Dança estava alcançando seu papel inclusivo. Durante uma das aulas, um dos estudantes confessou ao grupo que possuía uma prótese em um dos membros inferiores, informação escondida até aquele momento, segundo ele.

Para Mantoan (2003, p. 9), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Para Zabala (1998, p. 114),

Todas as atividades de grupo/escola, se são satisfatórias, potencializam o sentimento de pertinência e de identificação com o grupo, a autoestima coletiva. Portanto, promovem atitudes de compromisso e responsabilidade para com os demais e também reforçam o estímulo e a motivação em relação aos projetos da escola [...].

---

<sup>5</sup>Núcleo formado por professores e alunos do Campus SCII. Mais informações disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.nugame.org>

<sup>6</sup> Centro Internacional SARAH de Neuroreabilitação e Neurociências. Mais informações disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.sarah.br/>

No final do ano letivo, todos os estudantes participaram da *1ª Mostra de Dança e Teatro do Campus*, realizada no dia 15 de dezembro de 2018. Uma matéria publicada no sítio eletrônico do CPEI destacou a importância desse evento: “A mostra representou um marco para o CPEI, já que o *campus* São Cristóvão II foi o primeiro a oferecer atividades de Dança e de Teatro aos estudantes, com base no Projeto-Piloto proposto pela Reitoria, em 2017”<sup>7</sup> (COLÉGIO PEDRO II, 2018, não paginado).

No ano de 2019, os estudantes foram selecionados, entre várias instituições da rede pública de Ensino Básico, no Programa de Residência Artística do Centro Coreográfico, localizado no bairro da Tijuca, mantido pela Secretaria de Cultura e Diversidade da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Após a inscrição e a autorização de seus responsáveis, cerca de dezoito adolescentes oriundos do Campus SCII e SCIII tiveram contato com outros artistas, técnicas, a rotina de ensaios e pesquisas corporais naquele espaço em que a pesquisadora atuou como diretora artística do grupo. O resultado dessa experiência resultou na montagem do espetáculo *Identidades*, que estreou no Teatro Mario Lago, em 25 de maio de 2019. Esse evento, em que os estudantes participaram a convite da Direção do *Campus*, tinha como principal propósito estimular a criação artística discente e, também, fomentar a reflexão sobre os processos de difusão da Arte<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Informação obtida na matéria *Mostra de Dança e Teatro em SCII integrou alunos e valorizou as diferenças*, disponível no endereço eletrônico: [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/226-noticias\\_campi/8992-mostra-de-dan%C3%A7a-e-teatro-em-scii-integrou-alunos-e-valorizou-as-diferen%C3%A7as.html](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/226-noticias_campi/8992-mostra-de-dan%C3%A7a-e-teatro-em-scii-integrou-alunos-e-valorizou-as-diferen%C3%A7as.html)

<sup>8</sup> Informação obtida na matéria *3º Sábado letivo de SCII estimula o processo de criação artística*, disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/saocristovao2/2019/05/30/3o-sabado-letivo-de-scii-estimula-o-processo-de-criacao-artistica/>

**Figura 3- Registro realizado durante o encerramento do Espetáculo**



Fonte: A autora, 2019.

Esse espetáculo marcou a despedida da professora nesse primeiro ciclo da Dança no CPII e, ao mesmo tempo, abriu as portas para novos profissionais que, em seguida, ocuparam aquele lugar já ressignificado.

### 3.1.1.1. O corpo reconfigurado na Modernidade

Para a compreensão das transformações epistemológicas do campo da Dança que influenciaram na abordagem de Ensino adotada no Colégio Pedro II, faz-se necessário um estudo sobre a primeira grande revolução ocorrida na história da Dança: A Modernidade.

Apesar de a Dança ser uma manifestação presente nas relações sociais, culturais, políticas e religiosas da sociedade Ocidental desde a Antiguidade, esta pesquisa concentra-se nas transformações relativas ao Ensino da Dança, em detrimento de um estudo linear da História da Dança no Ocidente.

A criação de técnicas de Ensino em Dança e a sua codificação surgiram somente entre os séculos XIV e XV. Nesse período, a sua aprendizagem servia a valores estéticos pautados na etiqueta e na busca por *status* e poder da corte italiana. Assim nascia o Balé de Corte.

Segundo Boucier (1987, p. 64), nesse período

Pela primeira vez, surge o profissionalismo, com dançarinos profissionais e mestres de dança. É um fato importante: até então, a dança era uma expressão corporal de forma relativamente livre; a partir desse momento, toma-se consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo. Além disso, o profissionalismo caminha, sem dúvida, no sentido de uma elevação do nível técnico.

Desse período, o *Quattrocento*, em que surgiram os primeiros mestres e os primeiros profissionais da Dança, que passou pela criação da Academia Real de Dança pelo Rei Luís XIV até o auge da Dança dita erudita durante o Romantismo, observou-se uma grande evolução técnica, cujos mestres exigiam de seus aprendizes uma rígida e elevada técnica, com gestos codificados, rigor físico e disciplina (BOUCIER, 1987). Somente, sob a influência de teorias apresentadas por François Delsarte (1811-1871) em 1867, a Dança Moderna surge como sendo a primeira grande revolução estética da Dança no Ocidente (BOUCIER, 1987, p. 245).

Segundo Eliza Souza (2012), Delsarte foi cantor, recitador, compositor, professor de canto, oratória e pantomima. Ele iniciou suas investigações a respeito da gestualidade humana após fracassar em sua carreira como músico, em decorrência de problemas de saúde vocal. A rejeição enfrentada por ele, motivou-o a investigar relações entre voz, gesto e emoção em cena. Para esse estudioso, ao contrário das outras linguagens artísticas, o gesto expressivo humano seria o único recurso capaz de revelar a verdade e a alma do indivíduo (SOUZA, E., 2012, p. 430).

O grande momento de Delsarte ocorreu na Conferência Pública da Faculdade de Medicina de Paris, em 1867. Segundo Porte (1992, p. 233 apud SOARES; MADUREIRA, 2005, p. 78), Delsarte disse:

Eu trago para a vossa apreciação um objeto que é o mais elevado de todas as ciências. Ele é mais belo que as esculturas de Phidias. Ele encerra mais harmonia do que todas as obras de Beethoven, de Mozart e mais poesia do que já foi revelada pelos maiores poetas do mundo. Enfim, todas as concepções reunidas do gênio humano desaparecem como sombras diante desta obra suprema. Trata-se, caros senhores, da obra-prima de Deus, trata-se de vós mesmos!

Para Soares e Madureira (2005), Delsarte observava os resultados de uma sociedade cuja educação pautava-se na convenção de gestos padronizados que agregavam valor e *status* à corte. O gesto não aparentava ser natural, mas disciplinado, rotulado, doutrinado pela medida, utilidade e economia de energia, característicos da Era Industrial (SOARES; MADUREIRA, 2005, p. 78).

O autor não investigou a virtuosidade do corpo de bailarinos que afluía no auge do Romantismo, ao contrário, interessava-se pelo movimento das pessoas que circulavam pelas ruas da cidade de Paris, de trabalhadores em fábricas, de doentes em hospitais, de crianças, de gestos reproduzidos nos grandes salões nobres e em festas realizadas pelo povo. Ele denunciava esse movimento inexpressivo dos corpos “fabricados” pela sociedade parisiense (SOARES; MADUREIRA, 2005, p. 78).

Segundo Louppe (2012, p. 58), “as questões apresentadas por Delsarte não tinham nada a ver com o campo habitual da Dança. Em contrapartida, ele questionava de maneira radical o papel do corpo e do movimento em relação à função simbólica do sujeito”.

Embora houvesse escassez de manuscritos produzidos por ele, devido à preferência por transmitir seus pensamentos através da oralidade, Delsarte teve vários discípulos e influenciou uma geração de “pedagogos do corpo” na modernidade, mesmo não demonstrando interesse pela Dança. Para ele, a Dança era uma arte inferior, por basear-se em artifícios técnicos e em formas pré-concebidas e estilizadas.

Contraditoriamente, Delsarte é considerado o grande influenciador da Dança Moderna por inspirar, através de suas ideias, pesquisas que levariam a novas formas de pensar o corpo em movimento e o surgimento de novas estéticas e métodos (SOUZA, E., 2012, p. 446).

Louppe (2012) diz que os gestos dos ombros traduziam a intensidade e a emoção do movimento como uma espécie de termômetro da paixão, na concepção de Delsarte. O tronco era considerado como o centro do corpo e a parte mais expressiva, em que o movimento surgia com total liberdade de movimentos da coluna vertebral, da cervical a lombar. O peso corporal também passou a ser trabalhado como um agente qualitativo do movimento, explorando a ação gravitacional sobre o corpo em movimentos próximos ao chão. O corpo possuía uma linguagem própria que difere da linguagem da qual estamos habituados, uma linguagem que produzia sinais que nem códigos, nem palavras, saberiam descrevê-las (LOUPPE, 2012, p. 61-63).

De acordo com Louppe (2012, p. 61), Delsarte defendia que o movimento corporal não pode ser suporte mimético de algo pré-concebido, pelo contrário, é um corpo que é “simultaneamente agente de abertura e de leitura”.

Para Elisa Souza, (2012, p. 452), “Seja na dança moderna norte-americana, seja na europeia, percebe-se que a influência delarteana foi fortemente significativa”. Sobre isso, Boucier (1987) afirma que, entre as influências de Delsarte sobre a Dança Moderna, temos a concepção de que “todo o corpo é mobilizado para a expressão, principalmente o torso, que todos os dançarinos modernos de todas as tendências consideram a fonte e o motor do gesto” (BOUCIER, 1987, p. 245).

Posteriormente, e sob influência dos ideais delarteanos, Isadora Duncan (1878-1927), bailarina, coreógrafa e professora, criou nos Estados Unidos um método que rompia com os valores da Dança até então disseminados, passando a ser considerada como a precursora da Dança Moderna. Para Boucier (1987, p. 248), o método criado por Duncan baseia-se em:

Fazer gestos naturais, andar, correr, saltar, mover seus braços naturalmente belos, reencontrar o ritmo dos movimentos inatos do homem, perdidos há anos, “escutar as pulsações da terra”, obedecer à “lei de gravitação”, feita de atrações e repulsas, de atrações e resistências”, conseqüentemente, encontrar uma ligação lógica, onde o movimento não para, mas se transforma em outro, respirar naturalmente, eis seu método [...].

Além disso, Duncan inspirava-se em elementos da natureza e na mitologia grega, mas sua maior revolução foi tocar com seus pés nus o solo que antes reproduzia movimentos de corpos doutrinados e padronizados de bailarinas sob sapatilhas de ponta. Segundo Porpino (2018, p. 28),

Desnudando os pés e adornando-se com túnicas, Isadora buscou uma dança que fosse capaz de expressar a sua paixão pela vida. As sapatilhas, os apertados espartilhos, as pesadas roupas e, principalmente, o movimento exigido pela técnica do balé no final do século XIX não eram suficientes nem adequados para expressar o seu desejo pela liberdade do movimento.

A partir daí, Duncan rompeu com a estética até então consolidada. Novas técnicas modernas surgiram e a estética do corpo que dança foi reconceituada dentro da História da Arte. Para Louppe (2012, p. 11),

A grande modernidade iniciar-se-ia no final do século XIX com as intervenções de Isadora Duncan. O trabalho desta artista é efetivamente um marco [...] da passagem de uma antiga ordem – que tinha por modelo de corpo configurações verticais projetadas para o alto e cuja expressividade se centrava nas suas extremidades, fixado pela dança clássica ao longo do século XIX [...] para uma nova ordem, aberta à invenção de novos estilos e ideias de corpo mais adequados à expressão dos modos de vida [...].

Ao rejeitar a padronização e a verticalização da Dança Clássica, os coreógrafos modernos incorporaram uma estética em que o movimento era gerado no centro do corpo e não em suas extremidades, articulando movimentos de expansão, contração e torção, a respiração e as possibilidades de apoio com o chão, mantendo o contato ininterrupto como solo no espaço cênico.

Para Laban (1990, p. 16), um dos grandes reformadores da Dança, “uma das diferenças mais evidentes entre as danças europeias tradicionais e a dança moderna é que, as primeiras são quase que exclusivamente de passos, e a última se vale do fluxo de movimento que se estende por todas as articulações do corpo”.

Além disso, as transformações na sociedade a partir da Revolução Industrial também influenciaram consideravelmente o nascimento de correntes reformadoras modernas, tendo em vista um contexto histórico do qual o corpo reivindicava por uma ressignificação. Comparando o período anterior com o posterior à industrialização, observa-se que no período pré-industrial os camponeses e artesãos utilizavam o corpo todo para trabalhar.

Na Era Industrial, esse corpo perdeu sua utilidade, passando a executar movimentos repetitivos como se fossem máquinas (LABAN, 1990, p. 14). Louppe (2012, p. 57) traduz a decadência desse corpo antes visto em sua totalidade:

A classe dominante conduz através das etapas de produção todos os corpos de que dispõe, corpos também eles mutilados, cujo movimento a industrialização desenfreada fragmentará em módulos de intervenção parcelares e repetitivos, selando o fim de um corpo-sujeito-global, rico em múltiplas redes relacionais com o mundo e consigo próprio.

O período que se inicia em Duncan e se estende até o contexto da *Judson Dance Theater*, em 1960, passando por teóricos como Rudolf Laban, Mary Wigman e Martha Graham, marcou o início de uma série de estudos científicos centrados no corpo, além de romper com os códigos vigentes (LOUPPE, 2012, p. 11; 46).

Esses reformadores do movimento buscaram resgatar não só a unidade, mas também a singularidade do indivíduo em detrimento da construção de corpos moldados, segundo uma estética. Justamente, por esse motivo, eles são considerados os “pais” de novas concepções “de se pensar” o corpo em movimento (STRAZZACAPPA, 2009, p. 49-50).

No Brasil, a modernidade também foi marcada por processos de influências e negações de determinadas estéticas. Consideram-se pioneiras da Dança Moderna no Brasil: Maria Duschenes, Renée Gumiel, Chinita Ullman, Yanka Rudska e Nina Verchinina, bailarinas que se estabeleceram no Brasil na década de 1940, em média. Esses reformadores ensinaram e influenciaram vários de nossos artistas e mestres brasileiros (MILLER, 2010, p. 31-32).

Duschenes, discípula de Laban, influenciou no trabalho de Angel Vianna, uma das maiores educadoras somáticas do Brasil atualmente. Tanto Laban quanto Vianna buscavam um corpo com movimentos mais livres de bloqueios e tensões desnecessárias, seja na Dança, no trabalho ou no dia a dia (RAMOS, 2007, p. 131).

Todas as transformações na visão do corpo ocorridas na modernidade estendem-se até os dias atuais, impossibilitando uma separação linear daquilo que seria considerado moderno ou contemporâneo. No entanto, é possível identificar alguns valores atribuídos à Dança Contemporânea, surgida no início do século XX, como a individualização do corpo, sem seguir um modelo, a ênfase na produção singular e subjetiva de movimentos sem reproduzir uma forma estética, a busca da autenticidade de cada um e o respeito pelo corpo de outros (LOUPPE, 2012, p. 44-45).

É nesse rico contexto que os campos da Dança, da Educação e da Saúde encontram-se e inter-relacionam-se trazendo contribuições para a atual abordagem da Dança na escola.

### 3.1.2. Dança, Educação e Saúde: Conexões possíveis

Como referência inicial desta pesquisa, tem-se Passarinho e Liberali (2013) com uma revisão sistemática da literatura reunindo vinte e seis artigos nacionais publicados num período de dez anos (1999 a 2010), sobre a influência da Dança na melhoria da qualidade de vida e no aspecto físico e motivacional em todas as faixas etárias.

Os autores objetivavam investigar a influência da Dança no bem-estar daqueles que praticavam-na e concluíram que ela pode contribuir em diversos aspectos da vida, principalmente, no motivacional e físico (PASSARINHO; LIBERALI, 2013, p. 215).

Outra revisão sistemática mais recente sobre o impacto da Dança na saúde mental dos adolescentes, realizada por Pereira *et al.* (2017), reuniu quatorze artigos publicados entre 2002 e 2017.

Os estudos reconhecem a importância de se realizar pesquisas mais aprofundadas sobre a Dança e a promoção de saúde em adolescentes, visto que são poucas as publicações realizadas sobre os benefícios da Dança em sua dimensão psicossocial.

Destacam-se trabalhos realizados com mostras de adolescentes envolvendo a Dança na escola e os impactos positivos advindos da sua prática. Costa *et al.* (2004, p. 44), entendem que

Os problemas que afetam os adolescentes são causados principalmente pelo desconhecimento do próprio corpo, na condição de pubescência, de sua sexualidade e das consequências que estes podem acarretar em sua vida [...] a ideia é criar, no adolescente, através da dança, uma concepção de ser saudável.

Para Falsarella e Amorim (2008, p. 308) “por ser uma atividade coletiva e lúdica, acredita-se que a dança seja um instrumento de facilitação nos relacionamentos interpessoais, no desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do senso de responsabilidade”.

Claro (2012) revela que a prática da Dança contribui não só na saúde física, mas também na saúde mental dos praticantes. Para a autora, a abordagem expressiva e criativa do movimento corporal pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades físicas e do equilíbrio emocional. Sendo assim, a Dança pode atuar positivamente sobre a autoestima, a autoimagem, o autoconhecimento, a capacidade de gerir a própria vida e a reflexão sobre os sentimentos por parte dos estudantes (CLARO, 2012, p. 26).

Além dos benefícios já citados, Ferreira *et al.* (2010) mencionam que a prática da Dança “possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e o aumento do autoconceito e

da autoestima, o que contribui com a saúde física, psicossocial e, ainda, com o desenvolvimento de habilidades e de autonomia” (FERREIRA *et al.*, 2010, p. 59).

A importância da prática da Dança na adolescência fica patente no texto de Silva (2015, p. 177):

Mudanças expressivas percebidas na melhora do domínio afetivo-social, como posturas de superação dos desafios impostos no cotidiano da Dança e dos estados de comportamentos que englobam o emocional, a personalidade e o social (timidez, introversão, inibição, autonomia, autoconfiança, autoestima).

As pesquisas dos autores citados concluíram que houve uma melhora considerável na autoestima de adolescentes praticantes de Dança, no entanto deve-se evidenciar que para alcançar tais benefícios, a aprendizagem da Dança deve favorecer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassem as capacidades físicas, a técnica e a figura clássica do aluno realizando a imitação e a repetição de movimentos criados pelo professor. Nesse contexto, a Educação Somática, um campo interdisciplinar que reúne conhecimentos da área da Dança, da Educação e da Saúde, pode trazer resultados significantes.

No século XX, com o surgimento de diferentes correntes teóricas modernas, fez-se necessário repensar o corpo que, novamente, mostrava-se codificado dentro de um modelo estético, fazendo com que a Educação Somática despontasse.

Segundo Strazzacappa (2009, p. 48), “a Educação Somática já está presente em território nacional há, pelo menos, quatro décadas, porém mais conhecida sob outros títulos, como técnicas corporais alternativas, técnicas de *release*, técnicas de consciência corporal”.

Ainda, na década de 1970, Thomas Hanna (1928-1990), o pesquisador estadunidense, buscou um termo que pudesse designar os aspectos subjetivos, sociais e simbólicos do corpo nesse campo de estudo para além dos aspectos físicos e estruturais. No entanto, somente em um artigo publicado no ano de 1983 na revista *Somatics*, Hanna utilizou a expressão Educação Somática pela primeira vez (SOUZA, B., 2012, p. 19).

O termo somático origina-se da palavra grega - *soma* e significa corpo vivo. Essa palavra foi introduzida com o objetivo de reforçar o entendimento do corpo em sua totalidade considerando suas emoções, sentimentos e relações não só com o ambiente, mas também com os seus aspectos biológicos (VIEIRA, 2015, p. 130).

Em 1989, o termo Educação Somática ganhou notoriedade na ocasião da realização do primeiro simpósio bianual *Science and Somatics for Dance* e foi consolidando-se gradualmente a partir da formação do *Regroupement pour l'Education Somatique*, no Quebec,

e do *International Somatic Movement Education and Therapy Association*, nos Estados Unidos (STRAZZACAPPA, 2009, p. 48-49).

A Técnica de Alexander, o método de consciência corporal em Feldenkrais, a Eutonia e a Ginástica Holística são exemplos de técnicas de Educação Somática conhecidas (BOLSANELLO, 2005, p. 100).

Para Fortin (1999, p. 40) esse “novo campo de estudo [...] engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensoriais, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes”. Esse encontro entre Educação, Dança e Saúde provocou mudanças na maneira de pensar o corpo em movimento, tendo como principais características o respeito aos limites anatômicos de cada um, o estímulo à liberdade de movimentos, a consciência corporal e o questionamento de modelos estéticos e da ideia de treino do corpo (DOMENICI, 2010, p. 70). Além dessas características, as técnicas de Educação Somática valorizam as vivências e memórias corporais de cada um, compreendendo o indivíduo como ser único.

Em sua revisão bibliográfica sobre a abordagem somática, Beatriz Souza (2012) identificou quatro princípios que fundamentam essa corrente: a visão do indivíduo em sua unidade corpórea<sup>9</sup>; a autopercepção como caminho de abandono de repetição de movimentos automatizados; a autonomia e a relação existente entre o corpo e o ambiente (SOUZA, B., 2012, p. 13).

Para os professores de Educação Somática, o corpo humano é indissociável da consciência, ao contrário da lógica cartesiana. Essa visão tradicional estabelece um dualismo entre corpo e mente. Também considera que o saber é construído de fora para dentro e é regido pelo exercício da cópia e da repetição. (SOUZA, B., 2012, p. 21;74).

Dascal (2015, p. 17) utilizou uma expressão de Isaac Newton para exemplificar essa visão do corpo: “o corpo não é simples coisa decorrente da mecânica realizada por um relojoeiro cego (expressão de Isaac Newton, um bom discípulo de Descartes) é, sobretudo, movimento criativo, isto é, movimento que possui sensibilidade e capacidade de expressão de uma personalidade”.

Ao comparar os teóricos supracitados, depreende-se que o corpo e a consciência não se encontram desvinculados do entendimento somático, ambos formam uma unidade a partir da experiência do corpo durante o movimento (DASCAL, 2015, p. 17 e 21).

---

<sup>9</sup> Para a linguagem do universo da Dança, essa construção gráfica possui um valor semântico essencial, qual seja: uma atividade inseparável. CORPONENTE são unos. Ambos estão interligados, conectados e movimentam-se em uma circularidade inseparável.

Lima (2010) também destaca a indivisibilidade do corpo humano como uma das características da abordagem somática. Outras características defendidas pelos educadores somáticos são:

- Determinadas relações do corpo com o ambiente podem criar impedimentos quanto ao funcionamento adequado do corpo, sendo a sua recuperação condicionada ao uso de técnicas somáticas;
- A base do conhecimento somático é de natureza científica, pertencente às ciências biológicas e humanas;
- Os educadores somáticos buscam promover o desenvolvimento da consciência da própria forma de agir como fonte para alcançar a transformação (LIMA, 2010, p. 61).

Esses novos métodos de experimentação do corpo na Educação Somática buscavam a saúde e o bem-estar, além de contribuições para aqueles que procuravam a Dança como meio de expressão artística (DOMENICI, 2010, p. 71).

São muitas as aproximações entre as disciplinas somáticas e as artes do corpo, como por exemplo a *Bartenieff Fundamentals*, criado por uma discípula de Laban e o método de Dança criado no Brasil pelo casal Klauss e Angel Vianna (SOUZA, B., 2012, p. 23).

Na Educação Somática, não existe um desequilíbrio seja de natureza física ou psíquica que não envolva o corpo como um todo. Os aspectos emocionais, afetivos e físicos são explorados pelos professores de forma preventiva, na busca de um equilíbrio global do aprendiz. É nesse contexto que o Ensino da Dança e a abordagem somática aproximam-se, reconfiguram-se e dialogam, dando sentido e valor às experiências realizadas na escola. O eu-corporal, ou seja, o corpo tratado na primeira pessoa é um fator diferencial no ensino e contribui na aprendizagem ao se trabalhar a dança (MILLER, 2014, p.105).

Para Nunes (2003, p. 34),

Essa dimensão terapêutica vai nos mostrando que vivemos melhor com o desenvolvimento da própria coordenação, com o emprego adequado da força, com a abertura de espaços internos, com uma respiração mais livre, com a aceitação do próprio corpo do qual não podemos fugir.

É importante ressaltar que, apesar dessa abordagem somática na Dança trazer benefícios para a saúde psicossocial global dos estudantes, a Educação Somática não se considera uma abordagem de natureza terapêutica. Para Vieira (2015, p. 129),

Ainda que possa claramente haver benefícios no plano terapêutico, ela não pertence ao campo médico. Ela não detém o discurso sobre a patologia, não estabelece o

diagnóstico, não faz tratamento nem mesmo prognóstico de resultado, seja no plano físico, psicológico ou comportamental.

Corroborando com esse entendimento, Lima (2010) afirma que o fato das propostas de Educação Somática oferecerem experiências associadas a sensações corporais que tragam possíveis benefícios não as tornam atividades de cunho terapêutico, simplesmente pelo fato de não ser essa a sua finalidade (LIMA, 2010, p. 54-55).

A Educação Somática é definida como um campo interdisciplinar que se interessa no processo de aprendizagem e na consciência do corpo a partir do movimento (VIEIRA, 2015, p.130). Segundo Vieira (2015, p. 136) essa abordagem se caracteriza como o

Modo que cada um de nós experiencia, vivencia, numa perspectiva interior, os fluxos de sensações e sentimentos; o modo de emocionar, desejar, imaginar, fazer, mover-se; o modo de ser e estar no mundo; nossa confiança, sentido de segurança, equilíbrio; o modo de alegrar-se, de entristecer-se, de sofrer, de relacionar-se com objetos, lugares, acontecimentos, pessoas; [...].

Para Beatriz Souza (2012), os temas somáticos mais abordados em Dança são: o trabalho do tônus muscular, dos esforços, intencionalidades, mecanismos, alinhamento corporal, acionamentos musculares, dinâmicas, relações entre as partes do corpo, articulações, experienciados, geralmente de forma lenta, com atenção, consciência e concentração (SOUZA, B., 2012, p. 32).

Para que a Dança e a Educação Somática tragam contribuições ao processo de aprendizagem, é necessário um equilíbrio em sua abordagem na prática de Ensino, caso contrário, as aulas de Educação Somática servirão somente como uma espécie de alívio momentâneo, ao invés de contribuir para uma transformação na maneira do indivíduo pensar o corpo (FORTIN, 1999, p. 43).

A Educação Somática, por ser um campo de estudo cujo pilar é o corpo enquanto experiência e por considerar o estudante em sua integridade, reveste-se de especial importância para o Ensino da Dança na Educação Básica. Os três eixos do corpo enquanto experiência são:

- Vivência- atenção aos hábitos/automatismos posturais e consciência do potencial e dos limites corporais;
- Sensação- presença, concentração, relaxamento e auto-observação;
- Percepção- descoberta e exploração de novas maneiras de movimentar-se (BOLSANELLO, 2005, p. 104).

Esses eixos somáticos, quando inseridos na Dança, possibilitam a construção do autoconhecimento, autoconsciência, sensação de conforto e bem-estar necessários à formação do indivíduo.

### 3.1.3. A Dança na Escola e a abordagem somática

A escola, por muitas vezes, ainda reproduz um conjunto de práticas, regras, conceitos, princípios, ideais e valores de uma cultura dominante que não se relaciona nem dialoga diretamente com a realidade de todos os educandos. Em Artes, independente da linguagem artística a ser trabalhada, também é possível observar tal abismo entre currículo e contexto sociocultural dos alunos. Para Sacristán (2000, p. 21),

o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

O autor afirma que não existe neutralidade na construção do currículo das escolas brasileiras (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Carl Rogers (1902-1987), psicanalista que influenciou vários educadores mundialmente, observou que, na maioria das escolas, os educadores encontram-se presos às abordagens convencionais, o que prejudica a aquisição de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, repensar o currículo fora das “amarras” desse sistema enraizado nas práticas de ensino-aprendizagem é um desafio em um País que tem seu ensino marcado, historicamente, pelo domínio da cultura eurocêntrica, desde a chegada no Brasil da Missão Artística Francesa em 1816. Esse grupo de artistas, liderado por Joachim Lebreton, organizou a primeira escola de Artes no Brasil, introduzindo técnicas européias que serviram de modelo para o Ensino das Artes até a modernidade (PROENÇA, 2003, p. 211). Embora a Academia Imperial introduzisse e consolidasse um Ensino de Arte no País de natureza eurocêntrica, entre as linguagens artísticas, a Dança, assim como o Teatro, teve seu reconhecimento tardio dentro do espaço escolar.

Enquanto outras linguagens artísticas, como a Música e as Artes Visuais, apresentam uma trajetória linear dentro da História da Educação, a Dança é introduzida nesse universo somente na década de 1960, quando o Ensino de Artes foi regulamentado pela primeira vez, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse documento, no

entanto, era genérico e não especificava a quais linguagens artísticas estaria referindo-se (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) (DIA; LARA, 2012, p. 920).

Somente, com a Lei Federal nº 5.692/1971, a Educação Artística passou a ser entendida como uma área que abrangia as Artes Plásticas, a Música, o Teatro e a Dança. Porém, o Ensino era pautado na polivalência, ou seja, o mesmo profissional deveria dominar todas as linguagens, após ter realizado um curso de licenciatura curta que o habilitava a lecionar para alunos de 1ª a 8ª série (DIA; LARA, 2012, p. 923).

Contraditoriamente, apesar de mencionar a Dança pela primeira vez, esse documento acentua a desvalorização dos professores de Arte, principalmente do campo da Dança, ao propor uma formação superficial e o domínio de saberes de todas as linguagens, recaindo na má qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para Morandi (2006), a Dança na escola é raramente tratada como uma disciplina, sendo oferecida como atividade extracurricular restrita ao universo feminino, principalmente quando se trata do Ensino de *Ballet* Clássico. Além disso, ela muitas vezes é trabalhada por profissionais com outra formação, servindo apenas ao calendário escolar recheado de eventos em que a Dança se resume ao trabalho coreográfico para apresentações de encerramento, como Festa Junina e Dia das Mães (MORANDI, 2006, p. 73-74).

Recentemente, com a Lei nº 13.278/2016, é estabelecida a obrigatoriedade da oferta de Dança, Música, Artes Visuais e Teatro na Educação Básica, até então presentes em leis anteriores como mera atividade, seja de caráter optativo, recreativo ou subjugado a outras disciplinas consideradas áreas de maior importância na formação escolar.

Essa obrigatoriedade do Ensino da Dança na escola demandaria a oferta de profissionais especializados nessa área de atuação, mas é relativamente recente a criação de cursos de Licenciatura Plena em Dança, quando comparado a outras linguagens artísticas e aos cursos de Artes ou Educação Artística (geralmente com foco voltado para as Artes Visuais), sendo considerado um curso superior reconhecido e autônomo somente na década de 1970 (STRAZZACAPPA, 2006, p. 16).

No Brasil, a primeira faculdade a oferecer o curso Superior de Dança foi a Universidade Federal da Bahia, no ano de 1956. No entanto, somente após trinta anos, um novo curso no país foi criado no Paraná em 1984 e no Rio de Janeiro, em 1985. Atualmente, existem em torno de trinta universidades que oferecem o curso de licenciatura em Dança no Brasil (SOTER DA SILVEIRA, 2016, p. 65-66).

Apesar de existir uma distância temporal entre o primeiro curso criado e os demais, os números apontam para o aumento da oferta e da procura pela licenciatura ao longo de mais de sessenta anos. Isso é reflexo de um longo caminho pelo reconhecimento que se deu na criação de leis no âmbito da Educação e da ampliação de estudos científicos sobre o papel da Dança na escola, sendo considerada, atualmente, como campo de conhecimento.

Repensar novas práticas pedagógicas no Ensino da Dança é um grande desafio diante da inexistência de verdades universais sobre a educação pelo corpo, a falta de consenso de como o ensino deve ser e sobre o papel da Dança na escola, além da lacuna de fundamentos pedagógicos que geram certa insegurança nos profissionais dessa área. O desconhecimento da história da Dança é outro ponto determinante no processo de ensino-aprendizagem. O professor que conhece diferentes técnicas e teorias terá um caminho aberto de possibilidades ao aplicar um determinado conteúdo, proporcionando momentos de reflexão acerca do corpo junto aos seus alunos. “O conhecimento da história propõe referências, patamares, solos concretos para problematizarmos, criticarmos e construirmos hoje uma dança que trace relações com a cidadania contemporânea” (MARQUES, 2007, p. 194-195).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a Dança é citada como área de conhecimento autônoma de Arte e como conteúdo da Educação Física. Apesar de sua dupla presença em documentos que regem a estrutura curricular educacional no País, essa disciplina parece ter seu valor inferiorizado, em relação às outras linguagens da Arte.

Para Strazzacappa (2006, p. 16),

A dança sempre esteve numa situação inferior às demais manifestações artísticas. [...] embora as diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela é apresentada ora como complemento das aulas de música – sobretudo quando se estudam as manifestações populares –, ora como conteúdo da educação física, presente nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular.

Em estudo realizado recentemente com docentes de Dança na cidade do Rio de Janeiro, Soter da Silveira (2016, p. 116) observou que

Muitos relatam sofrer pressão por parte da própria direção da escola para que cubram conteúdos de outras linguagens artísticas que não a Dança, frequentemente numa perspectiva polivalente, que entende que o professor de Arte deve oferecer aos alunos, de forma aligeirada, um *pot-pourri* de experiências em distintas linguagens artísticas, independente de sua formação inicial; e também podem sofrer pressão para abordar apenas conteúdos de Artes Visuais.

Outro grande desafio da Dança na escola é fazer com que o professor valorize, durante sua prática, a construção do conhecimento em Dança pelo aluno, sem se apoiar apenas na reprodução de movimentos. Para Morandi (2006, p. 74), “a construção do conhecimento em

dança envolveria muito mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos; ela envolveria uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento”.

Entende-se que o Ensino de Dança nas escolas não deve priorizar a execução de movimentos padronizados de determinada técnica, mas deve considerar que o movimento é um meio de comunicação que capacita os alunos a desenvolverem a autoexpressão e o pensamento em termos de movimento (SCARPATO, 2001, p. 59).

A BNCC (2017) propõe que a abordagem em Arte na escola articule seis dimensões: Criação, Expressão, Estesia, Reflexão, Crítica e Fruição (BRASIL, 2017, p. 194-195). Todas essas dimensões são trabalhadas de forma simultânea no Ensino sem que haja uma hierarquia entre elas durante a realização das práticas. Vale destacar que três dimensões foram incluídas no documento pela primeira vez, já que não apareciam nos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs). Dessas, a Estesia e a Reflexão foram exploradas durante a pesquisa por corroborarem com o conceito de corpo enquanto experiência.

A Estesia refere-se à experiência sensível do estudante em sua relação com o espaço, os sons, os materiais, as imagens e o corpo, sendo o corpo considerado em sua totalidade—emoções, percepções, intelecto. Segundo o documento (BRASIL, 2017, p. 194), a Estesia “articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo”. O corpo é considerado como protagonista de qualquer experiência, independente da linguagem artística trabalhada.

A Reflexão é a construção de argumentos sobre essas experiências vivenciadas, sendo uma dimensão importante de ser trabalhada durante a aplicação da pesquisa no contexto escolar. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 194-195), “refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artístico e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor”.

Na BNCC (2017) encontram-se habilidades da aprendizagem em Dança das quais o conceito de corpo enquanto experiência pode ser abordado e explorado em Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental. São elas: explorar elementos contidos no gesto cotidiano; experimentar exercícios de improvisação em Dança e processos criativos para a construção de vocabulários e repertórios próprios. No entanto, ressalta-se que todas as habilidades abordadas no documento podem ser exploradas no campo experiencial, já que a Estesia configura-se como uma das dimensões presentes nas ações pedagógicas do professor de Arte.

Além dessas aptidões citadas, uma habilidade em Dança (BRASIL, 2017, p. 207) destaca-se por abordar questões que refletem positivamente nos aspectos psicossociais dos estudantes: “discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos”.

Bondía (2002, p. 21) define experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Proporcionar experiências corporais centradas nos alunos, respeitando sua singularidade e subjetividade faz com que a Dança na escola agregue valor, significado e sentido, possibilitando um equilíbrio mental e corporal.

Para Bondía (2002, p. 27),

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Ao versar sobre a poética da Dança Contemporânea, Louppe (2012, p. 32) conduz seu pensamento para o campo da experiência: “[...] Os corpos são atravessados ou atingidos pelo que fazem ou pelo que apreendem. A disseminação de toda a leitura possível (e provavelmente do sujeito dessa leitura) passará, de forma exemplar na dança, por todas as dimensões da experiência”.

Logo, subentende-se que discutir as experiências pessoais dos alunos, respeitando os seus limites corporais, as suas histórias de vida e os seus pontos de vista podem trazer mais significado para o estudante do que a realização de dinâmicas pautadas somente na repetição de movimentos trazidos de fora pelo professor, prática que não possui relação afetiva nem valor simbólico para os estudantes.

Isso não significa que o professor de Dança deva abandonar a realização dos exercícios típicos e a orientação técnica utilizada em suas aulas, mas “aprofundar sua compreensão à luz de conhecimentos e práticas nascidas do campo da educação somática” (FORTIN, 1999, p. 50). Atuar dessa forma, é permitir-se experimentar um olhar diferenciado sobre o corpo, o conteúdo que ele ensina e a qualidade da aprendizagem daquele que a recebe.

Ao invés da primazia pela obtenção de um rigor técnico, o Ensino de Dança deve priorizar o desenvolvimento da corporeidade por meio de experiências corporais dos estudantes. O papel do professor de Dança na escola é oportunizar aos estudantes a construção do autoconhecimento, estimulando o desenvolvimento de habilidades e entendendo a Dança

como campo de conhecimento fundamental para a educação do indivíduo (MARQUES, 2007, p. 23-24).

Corroborando com esse pensamento, Strazzacappa (2001, p. 71), diz que “a Dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas”.

A Dança na escola não pode ser pensada apenas como um processo de acúmulo de habilidades conquistadas através de repetições de movimento diante de um espelho de dança. Para Miller (2014, p. 110), a Dança deve buscar “o corpo sensível [...] a partir da experiência do corpo próprio vivenciado com suas limitações, desejos e com todo o histórico do indivíduo em ação investigativa a partir de sua interioridade e singularidade”.

Para Marques (2007, p. 32),

Os alunos em sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade. Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos. No mundo contemporâneo, esse contexto é a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos.

Dessa forma, o contexto dos participantes quanto às suas motivações e seus desejos deve ser considerado porque a Dança, sendo Arte, não se configura somente como uma atividade ou exercício físico, nem puro lazer. Segundo Martins *et al.* (1998, p. 138), “a linguagem da dança é um pensamento cinestésico, ou seja, um pensar em termos de movimento, que se executa como emoção física, impulsionado pelas sensações musculares e articulações do corpo”. A Dança, como qualquer outra linguagem artística, estimula a experimentação, a fruição e a criação, permitindo uma imersão em si mesmo, uma reflexão sobre si, um novo olhar e um autoconhecimento que só a Arte permite alcançar.

Mansur (2003, p. 213) sintetiza a relevância da Dança no ambiente escolar:

Educação é vida, como é vida a existência da dança, como é vida a essência do movimento. Educar significa traduzir para fora o que foi produzido dentro, elaborar o movimento interno em busca do movimento externo, transformando o que é abstrato e incompleto em algo real e, momentaneamente, completo.

Por buscar o movimento de dentro e não fora, por explorar o corpo e mente como sendo indissociáveis, por buscar a consciência no movimento e não movimentos vazios, todos os aspectos relativos à afetividade, as emoções, às memórias, à relação com o corpo, têm sua importância no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a abordagem somática integrada ao Ensino da Dança é atualmente utilizada por um número considerável de profissionais,

ganhando cada vez mais espaço de pesquisa no campo acadêmico e nas aulas técnicas de Dança (STRAZZACAPPA, 2009, p. 53). Esse pensamento é reforçado por Fortin (1999, p. 51), ao afirmar que

Enquanto o ensino tradicional de dança valoriza frequentemente a informação extrínseca, os educadores somáticos insistem sobre a importância de informação intrínseca para explorar os caminhos pelos quais o movimento circula, o que desperta no imaginário de cada um e as emoções que lhe são ligadas.

No que diz respeito à visão de corpo no Ensino de Dança, considerá-lo em integralidade no ambiente escolar não é tarefa fácil para os docentes. Miller (2014, p. 104) afirma que,

Muitas vezes, nós, professores, levamos para a sala de aula ações dualistas como uma herança gravada no corpo. [...] As dicotomias que costumam ancorar o repertório do professor de dança e, portanto, a sua aula são: corpo-mente, teoria-prática, pensar-fazer, certo-errado, belo-feio, técnica-criação, as quais resultam em tantas outras oposições binárias que podem culminar na dicotomia hierarquizada entre o professor que sabe e o aluno que não sabe.

Para Miller (2014, p. 104), “o educador lida a cada momento com conceitos e, por vezes, preconceitos de corpo em sala de aula. O ato de não considerar o corpo em aula não deixa de ser uma ação pedagógica de não olhar e não escutar o corpo em sua presença e integralidade”.

A abordagem da Dança na escola é fundamental, quando se objetiva o bem-estar, o exercício da autonomia, o potencial criativo e crítico, a percepção positiva dos valores pessoais e um equilíbrio emocional por parte dos estudantes. E a abordagem somática é um caminho possível, mas em até certo ponto, sem que as habilidades e competências específicas da Dança não sejam abandonadas pelos educadores. Para Fortin (1999, p. 49),

A Dança e a Educação Somática convergem parcialmente mas mantêm cada uma, a sua própria natureza. Deve-se evitar os perigos de uma educação somática cognitiva a tal ponto que os alunos fiquem paralisados para a análise, ou ainda uma educação somática com uma tal ênfase no sensorial que os alunos percam a sua motricidade. Falando, de outra forma, deve-se evitar de se estar estritamente no ‘corpo sentido’, como deve-se evitar também de se estar apenas na ‘cabeça’.

A aprendizagem em Dança sob uma perspectiva somática torna-se, dessa forma, uma experiência rica, pois “para o dançarino, a educação somática é então um meio, não um fim” (FORTIN, 1999, p. 49).

Percebe-se a dificuldade em pontuar um limite entre ambos os campos de conhecimento e a necessidade de ampliar a discussão e as relações entre a Dança, a Educação Somática e a Saúde. Para direcionar a investigação das possíveis contribuições da abordagem somática no Ensino da Dança, foram introduzidos os estudos realizados pela pesquisadora e educadora

Angel Vianna, pioneira no uso da abordagem somática no Ensino de Dança no Brasil e criadora do Método de Conscientização do Movimento e Jogos Corporais.

Segundo Ramos (2007, p. 23), Vianna “criou o seu trabalho com base na experiência com os movimentos. Não havia na época, muita literatura sobre o assunto, o que, para Angel, foi um ponto positivo, já que a fez buscar respostas no próprio corpo.

O Método de Conscientização do Movimento busca, por meio de estímulos, possibilitar o autoconhecimento e potencialidades de cada um, desenvolvendo uma corporeidade consciente e um corpo disponível e presente (RAMOS, 2007, p. 26).

A realização de Jogos Corporais, outra vertente de seu trabalho, possui grande importância por estar associada ao trabalho da criatividade, da autonomia, pelo caráter exploratório realizado no campo experiencial. Sobre isso, Ramos (2007, p. 46-47) afirma que “os Jogos Corporais dão aos participantes a oportunidade de experienciar uma movimentação, fruto de um relacionamento espontâneo com o outro ou com um objeto”.

O trabalho desenvolvido por Vianna inspirou muitas das ações realizadas no Projeto-Piloto. Tanto na busca da consciência, a partir do movimento, quanto no uso de jogos pautados na improvisação que eram experienciados com frequência nas atividades direcionadas aos estudantes.

### **3.2. A Autoestima**

Durante o levantamento bibliográfico, analisaram-se diferentes linhas, pensamentos e correntes que versam sobre o conceito de autoestima. Primeiramente, este trabalho apresentará a concepção de diferentes teóricos da área para, posteriormente, apresentar a linha de abordagem selecionada.

Autoestima é uma avaliação que o sujeito faz de si. Esse conceito está relacionado à sensação de bem-estar ou insatisfação de uma pessoa consigo mesma (LAZANHA *et. al*, 2016, p. 3). Diante da constatação feita pela OPAS (2018) de que o suicídio se configura como a terceira principal causa de morte entre adolescentes, buscar práticas para obter ou garantir a qualidade de vida entre os indivíduos nessa faixa etária é pertinente. A autoestima tem sua importância por vincular-se à saúde mental e ao bem-estar psicológico. A sua ausência pode causar a depressão ou até o suicídio (BANDEIRA; HUTZ, 2010, p. 133).

Foi William James (1842-1910) que, em 1890, publicou a obra *The Principles of Psychology*, dedicando um capítulo para apresentar seu estudo sobre autopercepção. Para

James, a autoestima é um sentimento ou emoção construída a partir de atitudes e valores sociais cuja natureza é instável e dinâmica (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 25-26).

De acordo com Coopersmith (1967 apud AGUIAR, 2014, p. 27), autoestima é

A avaliação que um indivíduo faz e que habitualmente mantém quando observa a si próprio: expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica a dimensão da crença que o indivíduo tem em ser capaz, significativo, bem-sucedido e com valor. Em resumo, a autoestima é um julgamento de valor pessoal que é expresso em atitudes que o indivíduo comunica aos outros através de informação verbal e outros comportamentos expressivos.

Para Assis e Avanci (2004, p. 27) “a autoestima é apontada como um fator decisivo na relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros. Exerce uma marcante influência na percepção dos acontecimentos e das pessoas, influenciando de forma considerável o comportamento e as vivências do indivíduo”. A base da construção da autoestima é formada por todas as experiências do cotidiano, as opiniões de pessoas importantes, os sentimentos sobre si mesmo, os insucessos, inseguranças e conquistas, vivenciados desde a infância (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 15-16).

Quiles e Espada (1999 apud FELICIANO, 2010, p. 12), apresentam três componentes da autoestima: **cognitiva**, sendo o “autoconceito como opinião que se tem da própria personalidade e conduta”; **afetiva**, sendo a “valorização do que há em nós de positivo e negativo que gera sentimento do favorável e desfavorável, do agradável e desagradável”; e **comportamental**, sendo a “intenção e decisão de ‘atuar’, esforço para alcançar honra e respeito perante os outros e nós próprios”.

Além da existência desses três componentes, coexistem diferentes abordagens, classificações e definições sobre a autoestima. As principais correntes teóricas que versam sobre a autoestima são: humanista; sociocultural; cognitivo-experimental; comportamental; histórica e psicodinâmica. Todas essas correntes teóricas apresentam limitações em seus estudos, porém devem ser consideradas por apresentarem grandes contribuições para a definição do conceito, ao longo do tempo (FELICIANO, 2010, p. 16).

Constatou-se que, para alguns teóricos como Mosquera, Stobäus, Jesus e Herminino (2006), a autoestima é interdependente, ou seja, relaciona-se diretamente a outro conceito: a autoimagem. Para esses autores, “ao possuímos uma autoimagem e uma autoestima mais positivas, favorecemos as relações interpessoais, pois nos conhecemos melhor, gostamos mais de nós mesmos e dos outros, tornamo-nos pessoas mais afetuosas” (MOSQUERA; STOBÄUS; JESUS; HERMÍNIO, 2006, p. 5 apud ZACHARIAS, 2012, p. 35).

Segundo Schultheisz e Aprile (2013, p. 40), “a maneira do indivíduo se ver em relação ao mundo servirá de bússola para todos os seus comportamentos, durante a vida. Dessa forma, uma ansiedade pode decorrer da divergência entre a imagem que o indivíduo tem de si e aquela que, na realidade, ele expressa”. Sobre estes conceitos, Zacharias (2012, p. 36) afirma que

A autoimagem é a descrição que o sujeito faz de si, a forma como ele se enxerga, estando esta percepção relacionada ao modo como os outros o percebem. Da mesma forma, a autoestima é a avaliação que o sujeito faz de si, estando esta valoração relacionada ao modo como os outros o avaliam. Além disso, a construção de uma autoimagem e uma autoestima positiva contribui para a formação de um bom autoconceito e, conseqüentemente, para um melhor conhecimento de si.

Em seu estudo sobre Rogers, Nunes (1997) observa que o desequilíbrio entre a imagem ideal (formada de atributos que o indivíduo gostaria de ter) e a imagem real (as características do indivíduo), pode gerar sentimentos de inferioridade, desvalorização e baixa autoestima (NUNES, 1997, p. 47). O autoconhecimento e a autoaceitação do corpo são fundamentais para que as emoções se tornem mais equilibradas a seu respeito, criando relacionamentos positivos e saudáveis não só com outras pessoas, mas também com o mundo (COSTA, 2003 apud AGUIAR, 2014, p. 30).

Além dessa relação entre a autoestima e a autoimagem, Peixoto (2003, p. 36) revela a existência de relação entre a autoestima e a formação do autoconceito. Resumidamente, o autoconceito apresenta-se como a percepção que se tem de si em diferentes aspectos da vida. Para Peixoto e Almeida (2011, p. 533),

A investigação acerca das características do autoconceito teve um forte impulso a partir do artigo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), o qual propunha um modelo teórico que considerava o autoconceito como sendo multidimensional e organizando-se segundo uma estrutura hierárquica.

Diferentes modelos foram submetidos a estudo, aplicados a 943 alunos portugueses adolescentes e validados pelos pesquisadores Peixoto e Almeida (2011). Na ocasião, foram consideradas as seguintes dimensões do autoconceito, inspiradas em um modelo proposto em Song e Hattie (1984): Autoconceito Acadêmico (competência escolar, competência na Língua Materna e competência em Matemática); Autoconceito Social (comportamento, aceitação social, amizades íntimas); Autoconceito de Apresentação (atração romântica, aparência física, competência atlética) (PEIXOTO; ALMEIDA, 2011, p. 536). Por meio dessa ligação existente entre os conceitos da autoestima e autoconceito, considera-se que quanto mais positiva for a autoestima, mais elevado é o nível do autoconceito apresentado pelo indivíduo. Sobre isso, Schultheisz e Aprile (2013, p. 39) assinalam que “o autoconceito está diretamente relacionado à autoestima. A autoestima é uma forma de medir o autoconceito”.

De acordo com Bandeira e Hutz (2010), algumas teorias consideram a autoestima como sendo um traço estável da personalidade, por ser construída desde a infância, por meio de experiências acumuladas de êxito e fracasso. Não obstante, outras teorias apontam que sua classificação sofre variações ao longo do tempo, de forma momentânea ou afetando-a, podendo modificá-la (BANDEIRA; HUTZ, 2010, p. 134). Uma visão mais recente sustenta que a autoestima pode ser considerada como um traço da personalidade da pessoa (BANDEIRA; HUTZ, 2010, p. 134). Essa natureza complexa faz com que a autoestima de uma pessoa possa ser avaliada como positiva ou negativa, segundo diferentes aspectos de sua vida, considerando os domínios relativos à sua convivência social, suas atitudes comportamentais, sua aceitação e seu desempenho acadêmico. Bernardo e Matos (2003) mencionam que alterações nessas autopercepções ocasionam alterações negativas ou positivas na construção da autoestima global (BERNARDO; MATOS, 2003, p. 127-128). Resumidamente, a autoestima traduz o que o indivíduo sente em relação a si e o quanto gosta de si mesmo em diferentes aspectos: competente e confiante ou incompetente e fracassado (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013, p. 38).

Considerando a abordagem multidimensional do autoconceito, Pipa e Peixoto (2014, p. 161) revelam que a forma como a pessoa se vê “está sujeita às individualidades dos sujeitos e a variáveis de contexto que levam a variantes na percepção e na organização dos seus autoconceitos”. Pode-se considerar que a autoestima é construída pela satisfação em relação à autoimagem e ao autoconceito, construídos a partir da interpretação pessoal de opiniões de outras pessoas (MENDES *et al.*, 2017, p. 13). Isso aponta a forte influência que a dimensão social tem sobre o indivíduo.

Diante deste aporte teórico e da tentativa de pontuar as concepções gerais da autoestima e dos outros construtos, esquematiza-se abaixo a definição de cada traço da personalidade.

**Figura 4- Correlação entre os diferentes conceitos da personalidade**



Fonte: A autora, 2020.

Após, conceituar autoestima e os outros construtos da personalidade que atuam diretamente nela, é importante direcionar a pesquisa aproximando-a da temática e dos objetivos pertinentes à pesquisa. Decidiu-se pela corrente Humanista, que se sustenta em quatro pilares: grau de consciência, vontade de aceitar responsabilidades, autoaceitação e integridade enquanto pessoa (FELICIANO, 2010, p. 16). Por pautar-se em valores, como autoconfiança, autoaceitação, respeito e autoconhecimento, essa é a abordagem adotada.

Dentre os autores que seguem essa corrente, Rogers foi o autor escolhido por apoiar-se na concepção de experiência individual e, também, por ter influenciado muitos educadores na modernidade. Rogers, teórico de abordagem Humanista, trouxe importantes contribuições para a definição da autoestima ao explorar as diferenças individuais daquilo que nomeou como Terapia Centrada no Cliente, influenciando psicólogos e, também, educadores.

Segundo Rafael (2000), Rogers relaciona uma autoestima positiva ou negativa às vivências do indivíduo no campo experiencial, ou seja, todas as experiências (sensações, percepções, recordações) passam pelo indivíduo e o transformam, consciente ou inconscientemente (RAFAEL, 2000, p. 32-36). A partir das relações interpessoais e com o meio social, a visão de si mesmo revela-se em valores que o indivíduo atribui a essas percepções (ROGERS; KINGET, 1977, p.165).

Ao longo de sua vivência, enquanto psicanalista, Rogers constatou que, por meio do reconhecimento, consciência, aceitação dos sentimentos e da experiência, as pessoas conseguiam modificar a percepção de si e, em relação aos outros, de forma satisfatória, passando a ser mais positiva (RAFAEL, 2000, p. 42). Essa abordagem Humanista sobre a autoestima aproxima-se da concepção somática da Dança que concebe o corpo como um todo, indivisível.

### 3.2.1. A autoestima na adolescência

O indivíduo passa por grandes transformações em sua personalidade ao longo da vida, principalmente, na passagem da infância para a adolescência, momento marcado por mudanças que o afetam causando certa vulnerabilidade. Isso decorre a partir da primeira grande transformação humana: o sentimento de perda e morte da infância e a necessidade de autodescobrir-se, enquanto adolescente (LIMA, 2014, p. 12).

Segundo Pipa e Peixoto (2014, p. 160), “especificamente na adolescência, os papéis sociais, os grupos onde os jovens se inserem e suas experiências vão se diversificando, portanto há de se esperar que seu autoconceito reflita essa multiplicidade de contextos”.

A adolescência é caracterizada por três etapas não-lineares, por variarem de acordo com o indivíduo. São elas: a adolescência inicial (entre 12 a 14 anos); a adolescência média (entre 14 a 16 anos); a adolescência final (entre 16 e 19 anos). A adolescência inicial é marcada pelas transformações do corpo e as mudanças psíquicas. Na adolescência média, os adolescentes buscam a construção sólida de relações sociais e apresentam a preocupação com as opiniões dos outros a seu respeito. Na adolescência final, as relações já estão construídas e ele já se define melhor enquanto pessoa, pois já adquiriu comportamentos, valores e atitudes durante todo o processo (AGUIAR, 2014, p. 20).

Segundo Schultheisz e Aprile (2013, p. 38), “a adolescência constitui a faixa etária em que o indivíduo apresenta modificações físicas, emocionais e cognitivas que, por sua vez, interferem na construção de sua autoestima”. É, também, na adolescência que a autoimagem passa a exercer forte influência sobre a autoestima, porque o adolescente passa por inúmeras transformações corporais e mentais; os aspectos físicos possuem um valor significativo, interferindo diretamente em sua natureza psicológica e social. Sua imagem corporal define-se a partir de suas vivências afetivas, história, memória e identidade, enquanto ser social e cultural. Sua imagem corporal é a sua identidade pessoal (AGUIAR, 2014, p. 22).

Pode-se afirmar que a autoestima é capaz de revelar até que ponto o adolescente está satisfeito com ele próprio. Por isso, é usual referir-se à autoestima como sendo elevada ou baixa, positiva ou negativa em relação a uma percepção da qual o indivíduo considera a sua globalidade e não contextos de realização (PEIXOTO, 2003, p. 34).

Geralmente, as pessoas com uma autoestima positiva apresentam as seguintes características: segurança e confiança em si mesmo; buscam a felicidade; reconhecem suas próprias qualidades; não se julgam melhores nem piores do que os outros; reconhecem suas dificuldades e são capazes de superá-las; estabelecem relacionamentos saudáveis com outras pessoas; são otimistas e coerentes consigo e com os outros que as rodeiam (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 85).

A autoestima positiva é importante para o desenvolvimento do adolescente, uma vez que ela faz com que os adolescentes confiem em si mesmos. Ela também afeta o adolescente em seu comportamento e atitudes. Adolescentes com autoestima elevada persistem mais e enfrentam as suas dificuldades, ao contrário daqueles que apresentam uma autoestima baixa (BANDEIRA; HUTZ, p. 133).

De maneira geral, ter a autoestima elevada não significa ser uma pessoa feliz ou confiante em tudo o que faz. Da mesma forma, mesmo apresentando uma baixa autoestima

em um aspecto, não se pode categorizar um adolescente como tendo baixa autoestima. Para Assis e Avanci (2004, p. 163), “ter autoestima elevada não implica que o jovem seja competente em todas as esferas da vida, nem que sempre se valorize totalmente, como se não possuísse autocrítica”. Apesar de apresentar traços de personalidade positiva em diferentes aspectos de sua vida, o adolescente pode apresentar insegurança e angústias, no entanto adolescentes de autoestima elevada tem um olhar positivo sobre a vida, buscando enfrentar os desafios que encontra em seu caminho. Já os adolescentes com baixa autoestima, segundo Assis e Avanci (2004, p. 164),

São tão sensíveis às críticas que não dão valor aos julgamentos positivos que lhes são direcionados. Sofrem de um 'afeto negativo', com sentimentos de inferioridade, menos valia, isolamento e insegurança. Têm um grande senso de autoproteção, não tendo uma postura aberta com o mundo. [...] Esses jovens merecem ser privilegiados nas ações de saúde pública, já que tendem a doenças emocionais e comportamento potencialmente de risco, o que constitui, inclusive, uma ameaça às suas vidas.

O desenvolvimento da autoestima é influenciado pelo desenvolvimento cognitivo, já que a representação de si mesmo depende da capacidade do adolescente em representar-se o mais próximo do seu “eu” real. Isso significa que é importante que o adolescente tenha a percepção real de si e não uma visão distorcida ou idealizada. Além disso, o desenvolvimento da autoestima relaciona-se diretamente com os fatores sociais, principalmente, quando o aluno atinge a adolescência (PEIXOTO, 2003, p. 49-53).

De acordo com Peixoto (2003, p. 53), “os fatores sociais influenciam a construção das representações sobre si próprio em diferentes aspectos”. No ambiente escolar, o estudante vivencia várias situações e desafios na esfera social, física e intelectual que demandam adaptações para lidar e superar eventuais problemas. Essas adaptações relacionam-se com a autoestima do estudante e também refletem na percepção de si mesmo (RAFAEL, 2000, p. 77).

Subentende-se que as relações afetivas ocorridas também dentro da escola, a aceitação e o pertencimento ou não em um grupo influenciam diretamente na avaliação de si mesmo por parte dos adolescentes, ou seja, em sua autoestima. Essa avaliação vinda de fora enfatiza as diferenças dos adolescentes e as traduz em bom ou mal, adequado ou inadequado, ocasionando na aceitação ou rejeição. Nesse contexto, o adolescente pode desenvolver comportamentos agressivos e se isolar, por considerar-se inferior (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013, p. 38).

Para Rogers (2009, p. 353), “se uma pessoa é aceita, e nesta aceitação não há nenhum julgamento [...] o indivíduo está apto a se ver consigo mesmo, a desenvolver a coragem de abandonar suas defesas e encarar seu eu verdadeiro”.

Essa autoavaliação carrega julgamentos sociais internalizados relacionados ao seu valor e às suas habilidades, originando-se da aceitação dos outros, ou seja, numa visão psicossocial. “A autoestima tem uma natureza essencialmente social e funciona como um espelho” (FELDMAN, 2002; PEDRO; PEIXOTO, 2006 apud FELICIANO, 2010, p. 17).

Além desses aspectos, a dimensão afetivossocial da autoestima reflete diretamente no rendimento escolar dos adolescentes. Mendes *et al.* (2017, p. 13) afirmam que

Uma autoimagem negativa pode causar conflitos diversos, pois tende também a criar a mesma imagem sobre tudo a sua volta. Pessoas que projetam uma imagem negativa de si tendem a ser pessimistas, não se achando capazes de alcançar seus ideais e, portanto, não fazendo o esforço necessário para tal, muitas vezes se apropriando de falas do tipo: “Nunca vou conseguir” ou “sabia que isso não iria dar certo”.

Um relacionamento saudável dos adolescentes com seus amigos e professores é fundamental para o desenvolvimento de um equilíbrio emocional, no entanto a baixa autoestima manifesta-se na falta de participação em atividades da escola, na falta de liderança advinda da insegurança de sua capacidade em solucionar problemas, na dificuldade de emitir opiniões positivas em relação a si mesmo e aos outros, na dificuldade em relacionar-se, na tendência ao isolamento (AGUIAR, 2014, p. 129-130).

Por esse motivo, na escola, o professor possui um papel fundamental na manutenção de um equilíbrio emocional por parte dos estudantes. Algumas ações pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da autoestima positiva, tais como:

- Elaborar experiências em que o estudante tenha êxito e se sinta capaz;
- Oportunizar a interação de todos nas atividades propostas;
- Estimular a resolução de problemas com autonomia;
- Incentivar o potencial criativo dos alunos;
- Proporcionar a construção de um olhar mais positivo e realista sobre si;
- Valorizar as qualidades e habilidades de cada um, entre outros (MENDES *et al.*, 2012, p. 8).

Sobre isso, Assis e Avanci (2004) estabelecem algumas estratégias eficazes para o desenvolvimento da autoestima, pautando-se em uma literatura teórica. Dentre elas, estão: a promoção de atividades de autocuidado para resgatar a valorização pessoal; o estabelecimento

de vínculos afetivos com os adolescentes; a transmissão de confiança na capacidade de superação de suas dificuldades, enfrentando riscos e buscando a felicidade; a inclusão de momentos de reflexão sobre a vida; a consciência de si mesmo e em relação aos outros, sobre o que desperta prazer em sua vida (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 169).

Para Assis e Avanci (2004), não só o convívio diário, mas um bom relacionamento entre o adolescente, seus amigos e professores é fundamental para que o seu desenvolvimento ocorra de forma saudável. Na infância, os pais são as figuras relacionais e, através da inserção na escola, a criança passa a conhecer o mundo fora do seio familiar delineando atitudes e tomando decisões que influenciarão em sua maneira de ser perante a sociedade no futuro. Entretanto, segundo Assis e Avanci (2004, p. 129), o jovem recebe da escola fontes de conhecimento que “vão além da mera transmissão de conhecimento acadêmico, percebendo, com maior agudez, que as pessoas podem ser estigmatizadas ou aceitas, valorizadas ou discriminadas, bem-sucedidas ou malsucedidas”. Tendo autoconfiança, o adolescente perceberá que possui importância para estabelecer relações com o meio e superar seus problemas, habilidades cuja aprendizagem faz-se necessária nas relações sociais que ele passa a ter nesse período da vida. Os adolescentes de autoestima elevada geralmente possuem uma convivência excelente com seus amigos, possuem facilidade em estabelecer laços de amizade, conhecem muitas pessoas, seus amigos o tratam bem e demonstram gostar deles da mesma forma (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 151).

Inferese que muitos fatores influenciam na construção da autoestima dos adolescentes. Tanto os fatores de natureza biológica, quanto psicológica contribuem na formação de sua identidade como, por exemplo, a construção de sua imagem após a perda da infância, seu processo de individualização, sua busca por identificação em um grupo social e o enfrentamento aos lutos quanto às perdas infantis (AGUIAR, 2014, p. 14).

Sabe-se, entretanto, que cada adolescente, compreendido em sua singularidade, passa por essa fase de forma diferenciada, o que reforça a importância de um olhar bastante cuidadoso sobre essa fase da vida tão delicada.

### 3.2.2. A avaliação da autoestima em adolescentes

Diversos estudos acerca da autoestima em adolescentes já foram realizados utilizando questionários antropométricos adaptados de teóricos de diferentes abordagens do ramo da Psicologia e da Educação. Sabendo que a autoestima interfere diretamente na saúde física e mental dos indivíduos, repercutindo também na sua vida social e afetiva, a avaliação é um

importante meio de aferir se o indivíduo possui baixa ou alta autoestima (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013, p. 36).

Os instrumentos tradicionais mais conhecidos para aferir o grau de autoestima são: a Escala de Autoestima de Rosenberg (1989), o Inventário de Coopersmith (1967) e a Escala de Autoestima e Autoimagem para Adolescentes em Peixoto e Almeida (1999, 2003). A última é uma adaptação portuguesa da escala *Self-Perception Profile for Adolescents* em Harter (1985), contendo as dimensões Atração Romântica, Amizades íntimas, competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, comportamento e autoestima (PEIXOTO *et al.*, 2017, p.74-75).

A avaliação é apresentada em forma de questionários com diferentes opções nas quais os participantes respondem de acordo com o que equivale à percepção de si mesmos, variando entre a afirmação ou a negação.

Enquanto Rosenberg entende a avaliação da Autoestima como sendo Global, Coopersmith avalia-a em áreas ou competências específicas. De qualquer forma, entende-se que mensurando a autoestima em áreas específicas, verifica-se que o mesmo adolescente pode apresentar diferentes percepções, como sentir-se valorizado em casa, porém desvalorizado na escola, o que reafirma a dificuldade de exatidão na mensuração desse traço da personalidade (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 29-30).

O estudo realizado pelos autores Pipa e Peixoto (2011), também trouxe contribuições tanto na mensuração do autoconceito e da autoestima quanto para a realização desta pesquisa por apresentar um instrumento que avalia especificamente a percepção artística de adolescentes: a Escala de Autoconceito Artístico (ACA), adaptada do *Arts Self-Perception Inventory* (ASPI) em Vispoel (1995 apud PIPA; PEIXOTO, 2011, p. 669). Inicialmente, o autoconceito artístico foi agregado às autopercepções de natureza acadêmica já existentes (como a matemática e a verbal), dividindo-se em quatro domínios artísticos: Música, Artes Dramáticas, Artes Visuais e Dança (PIPA; PEIXOTO, 2014, p. 161). Segundo Pipa e Peixoto (2014, p. 161), com esse modelo,

Vispoel (1995) contemplou 831 estudantes universitários, os quais tinham já integrado programas artísticos relacionados com pelo menos uma das dimensões artísticas contempladas pelo autor. [...] Os resultados de uma análise fatorial confirmatória permitiram verificar a existência de um domínio artístico no autoconceito e confirmar o modelo proposto.

A ACA em Pipa e Peixoto (2014) foi criada, a partir da adaptação desse modelo, para averiguar a aprendizagem no âmbito artístico de estudantes inseridos em atividades artísticas de escolas regulares de Lisboa, em Portugal (PIPA, PEIXOTO, 2014, p.161).

De modo geral, nessa Escala são avaliadas as habilidades artísticas, o talento, o desempenho e o potencial de carreira nas diferentes linguagens (PIPA; PEIXOTO, 2011, p. 672). Segundo Vispoel (1993 apud PIPA; ALMEIDA, 2011, p. 670), esse instrumento “poderá ser útil para educadores, clínicos e investigadores que pretendam aceder a estas dimensões do autoconceito que não se encontram nos restantes instrumentos de medida deste constructo”. Através da ACA, é possível avaliar as mudanças e o desenvolvimento do autoconceito artístico, identificando os níveis de percepção e possibilitando intervenções.

Deve-se ressaltar que diferentes autores asseguram a importância de se investigar o papel da Arte na escola, pois ela “se apresenta como uma forma de aprendizagem que permite a seus alunos conhecerem a realidade em que se encontram, desenvolverem capacidades perceptivas e, em última análise, conhecerem-se melhor a si próprios” (ANDREA, 2005; MARSH; ROCHE, 1996; VISPOEL, 1995 apud PIPA; PEIXOTO, 2014, p. 161).

Elementos da Escala de Autoconceito Artístico (2011, 2014) e da Escala de Autoestima para adolescentes em Peixoto e Almeida (2003, 2011) inspiraram o conteúdo das entrevistas elaboradas pela pesquisadora, entendendo que, nesta pesquisa, não se deseja alcançar valores quantitativos, mas a natureza qualitativa dos dados coletados, dada a característica subjetiva obtida através das percepções dos participantes do Projeto-Piloto.

#### 4. RELAÇÕES ENTRE A ABORDAGEM SOMÁTICA E A AUTOESTIMA

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos conceitos teóricos trabalhados, o estudo de dois pesquisadores será apresentado, assim como possíveis relações encontradas entre ambos. Apesar de não haver relação direta entre o trabalho de Carl Rogers e Angel Vianna por pertencerem a áreas de conhecimento diferentes, um psicanalista e a outra educadora em Dança, quando pensamos em uma abordagem somática esse enlace torna-se possível, principalmente, por que ambos os pesquisadores iniciaram seus estudos a partir do incômodo referente à forma como o seu campo de estudo era direcionado na prática.

Rogers debruçou sobre a sua experiência de psicanalista, questionando a abordagem, até então difundida, trazendo importantes contribuições do campo da Psicologia Humanista. Por sua vez, Vianna sentia em seu corpo a urgência de um novo olhar sobre a Dança, por meio de experimentações, como bailarina, coreógrafa, pesquisadora e educadora, trazendo importantes contribuições para esse campo, principalmente, no Brasil, país em que realizou a sua trajetória e desenvolveu suas pesquisas sobre o corpo.

Outras relações que existem entre ambos são o entendimento do indivíduo em sua totalidade (corpo/mente) e a importância aplicada sobre o campo experiencial que perpassa o indivíduo em suas relações com o mundo. Rogers possui uma trajetória de pesquisa a partir de suas experimentações, que o levaram a criar uma teoria centrada na pessoa cuja base estão os conceitos de organismo, de tendência atualizante, de campo fenomenológico, do campo experiencial e de *self* (NUNES, 1997, p. 39).

A partir de suas inquietações, ideias e descobertas de ordem corporal e estética, Vianna introduziu uma prática corporal fundamentada na crença do potencial humano como condição de desenvolvimento em exercícios da observação de si e dos outros, da atenção como estado de presença, do despertar dos sentidos, do respeito ao tempo individual e da consciência corporal, entre outros (SALDANHA, 2009, p. 22).

A Metodologia de Vianna é aplicada na sua Escola e Faculdade no Rio de Janeiro, método que foi experienciado pessoalmente pela pesquisadora na oficina denominada *Aula de Papel*, em 2018. Essa vivência foi iniciada com uma dinâmica de deslocamento pelo espaço em que ocorria a aula, exercitando o olhar, a atenção ao espaço e aos apoios dos pés, a variação rítmica da caminhada e o alinhamento corporal. Ficaram evidenciadas não só a importância da atenção ao corpo mas, também, a relevância das características do jogo em suas atividades.

Angel deu esse nome porque seus alunos jogam com a atenção, com a criatividade e com a percepção. Exploram a percepção dentro do espaço que pode ser de natureza cênica, pode ser uma sala de aula, pode transpor-se para a vida (RAMOS, 2007). Num segundo momento, foi distribuído uma folha de papel a cada um. Feito isso, iniciaram-se diferentes experiências sob orientação de Vianna, explorando as possibilidades expressivas, táteis e sonoras das relações entre o corpo e o papel, material que durante as experiências foi tomando novas formas e funções no espaço explorado. O papel transformou-se, também, em uma extensão da pele. Por fim, realizou-se um “ritual” simbólico para saudar a grande Mestra Vianna. Essa performance foi construída a partir do uso de pequenos fragmentos de papéis picotados com a fricção dos pés sobre ele no solo. Vianna dizia: “Vocês que vão construir a cena da forma como quiserem. Mas precisa ser um ritual”. Um caminho formou-se para ela passar não sendo necessário trocar uma palavra. Enquanto Angel se deslocava nesse corredor formado por bailarinos, os papéis eram jogados sobre sua cabeça. No final, entre chuvas de papel-confete, todos sabiam de que forma desejavam agradecer pelo saber adquirido.

**Figura 5- Registro da Aula de Papel de Angel Vianna**



Fonte: A autora, 2018.

As relações entre o pensamento de Rogers e Vianna nessa vivência é percebida, quando:

- Cada um é estimulado a buscar respostas em seu próprio corpo;
- Apoia-se no campo experiencial;
- Assume-se o papel de facilitadora da aprendizagem durante o processo;
- Apoia-se em uma relação autêntica e de respeito;

- Compreende-se o indivíduo em sua globalidade nas diferentes relações do corpo com o papel.

Essa experiência possibilitou à pesquisadora a ampliação do autoconhecimento, da consciência corporal, da noção de espaço, de peso e de volume corpóreo; estimulando, também, o sentido do tato na criação de novas relações com o objeto, a autonomia e a interação entre os diferentes agentes envolvidos nessa construção cênica. Essas contribuições percebidas pela pesquisadora possuem relevância para o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

#### **4.1. O indivíduo em sua totalidade**

De acordo com Nunes (1997, p. 40), Rogers foi influenciado pela teoria organísmica de autores como Maslow (1954), Angyal (1941) e Goldstein (1939), na qual “considera a pessoa com sua totalidade indivisível, isto é, para compreendermos o seu funcionamento, não podemos isolar as partes do todo, mas entendê-la como uma globalidade interativa e dinâmica”. Nunes assinala que Rogers fala em pessoa como organismo, considerando-a em todas as suas dimensões, quais sejam: a biológica, a psicológica e a sociocultural (NUNES, 1997, p. 41).

Em seu método de Conscientização do Movimento e Jogos Corporais, Vianna também entende o indivíduo em sua integridade psicossomática, proporcionando um despertar de natureza sensorial do corpo que, por sua vez, mostra-se presente em sua totalidade psicofísica (RESENDE apud MILLER, 2008, p. 568). Na experiência, a partir do despertar da sensibilidade e da consciência, toda a estrutura corporal é vista em uma unidade integrada, em que corpos se movem e inter-relacionam-se no espaço, integrando o individual com o coletivo, ou seja, introduzindo o corpo social. Para Imbassaí (2003, p. 50-51), a conscientização corporal

Trata-se de um trabalho de auto-regulação do tônus muscular e de organização postural, com técnicas de relaxamento, micromovimentos (consciência mio-ósteo-articular = músculos, ossos, articulações), criatividade, dança livre. Seu objetivo é controlar os níveis de estresse e promover a integração corpórea, por meio da Sensibilização: reativação dos órgãos sensoriais.

Ao chegar ao Rio de Janeiro, as aulas de Angel, inicialmente, vistas com certo estranhamento, quando comparadas à estética clássica, recebiam cada vez mais adeptos que “buscavam, através da experiência do movimento, diminuir a fenda que separa o pensamento

do seu corpo, integrando-os ao ato, à busca pelo gesto singular e consciente (FREIRE, 2018, p. 224). Ambos autores compreendem que o indivíduo, ao ser considerado em sua plenitude e com total consciência, passa a ter mais condições de desenvolver-se.

#### **4.2.O indivíduo em constante transformação**

Mais um aspecto que aproxima os autores é que, tanto Vianna quanto Rogers, acreditam que o indivíduo está em constante transformação. A isso Rogers define como tendência atualizante- uma força que move todo o organismo para desenvolver suas potencialidades, entendendo a vida como um processo ativo, de estímulos internos e externos a ele. Essa tendência atua não somente nas necessidades primárias ou na subsistência, como também na transformação de potencialidades intelectuais, afetivas, emocionais e socioculturais. Evidencia-se que o organismo somente se atualiza em sua totalidade biopsicossocial quando são criadas condições para que esse desenvolvimento aconteça (NUNES, 1997, p. 43-44).

Da mesma forma, o Método Vianna apoia-se no exercício “do aqui e agora”. Para Teixeira (2009, p. 40), “é um método de vivências únicas, atualizadas, que prioriza a constante renovação nos modos de agir, pensar, sentir, ou seja, um método que só existe se a dinâmica for viva”. Sobre essa metodologia, Resende (2008, p. 569) afirma que, ao criar “um novo corpo naquele que a pratica, cria-se um novo indivíduo como um todo”. O processo vivenciado na Conscientização do Movimento proporciona a experimentação de múltiplas possibilidades e potencialidades a serem utilizadas de forma integrada pelo indivíduo, sendo que sua prática pode conduzi-lo à libertação (CALAZANS, 2003, p. 15). Esse sentido de libertação significa o corpo produzindo novos agenciamentos a partir da experiência subjetiva, explorando o movimento com novas qualidades em detrimento da repetição de movimentos automatizados.

Esse método analisa o corpo como um processo em um *continuum* permanente e em movimento. O corpo é dinâmico e rico em potencialidade (TEIXEIRA, 2008, p. 24). Sobre essa característica dinâmica do corpo, Vianna relata em uma entrevista que “gente é como nuvem, sempre se transforma” (MÉTODO ANGEL VIANNA POR ANGEL VIANNA, 2020, não paginado). Essa percepção sobre o corpo está presente no cerne de sua metodologia e na sua forma de pensar o corpo na Dança.

### 4.3. O corpo enquanto experiência

Uma das bases teóricas dessa pesquisa, já citada no capítulo anterior, é o pesquisador Bondía (2002). O autor debruça sobre o conceito de experiência em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, denunciando o quão ausente a experiência está em quase todas as relações humanas. Valorizam-se a informação e a opinião, em detrimento da experiência. Além disso, na sociedade moderna a falta de tempo e o excesso de trabalho faz com que a experiência seja cada vez mais rara. Bondía (2002, p. 23) afirma que: “[...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece”. Para o autor, o sujeito da experiência é um território de passagem. Experiência é o que nos passa, toca, acontece, forma e transforma. Para o autor, somente a experiência é capaz de levar o sujeito à própria transformação. A fonte dessa vivência, ou seja, um acontecimento experienciado, por sua vez, atravessa de forma singular cada indivíduo (BONDÍA, 2002, p. 24-27).

Entendendo o indivíduo e seu corpo como um território de passagem e aberto a transformações constantes advindas da experiência, encontramos relações significativas entre o pensamento de Bondía e o pensamento em Rogers e Vianna. Sobre o conceito de experiência, Rogers (2009) reafirma a sua importância já na capa de seu livro *Tornar-se Pessoa*. Para ele, nos “processos de mudança, a pessoa torna-se, na sua consciência, aquilo que é – através da experiência” (ROGERS, 2009).

De acordo com o autor, a noção de experiência não significa o acúmulo de vivências, mas define-se pelos dados trazidos à consciência. Rogers acredita que a aprendizagem significativa só é possível quando a experiência de cada um é valorizada com suas subjetividades e toda a sua complexidade, sendo um caminho possível de transformação por meio do conhecimento (ROGERS, 2009, p. 319). Nessa experiência, que transita no campo fenomenológico, a realidade é considerada como sendo subjetiva e relativa, pois depende da visão de cada um. De acordo com Nunes (1997, p. 45), Rogers aponta esse caráter subjetivo ao observar que “cada pessoa integra um quadro de referências que lhe é próprio e, potencialmente, este só pode ser percebido, na essência, por ela mesma” (NUNES, 1997, p. 45).

Os pensamentos de Rogers e Vianna convergem. Para ela, a experiência corporal é singular. “Abrir o corpo é abrir caminhos”, diz Angel em suas aulas. Segundo Ramos (2007), um dos mais importantes princípios do Método desenvolvido por Vianna é o respeito à

individualidade de cada um (RAMOS, 2007, p. 35). Para Resende (2008, p. 570-571), é a “experiência de si que deve ser a referência para se avaliar se uma nova situação lhe impõe transformações que o deixam incapaz de realizar determinadas tarefas que antes conseguia; seja a partir de seu próprio olhar, seja a partir do olhar do outro”.

Este princípio promove o conhecimento experiencial do corpo, pautado na pesquisa de movimentos corporais livres e espontâneos, carregados de emoções e sentimentos, ou seja, da história que se aloja e se revela no corpo (RESENDE, 2008, p. 564).

O trabalho realizado por Vianna é semelhante à um método de perguntas elaborado por Sócrates (470 a.C. ou 469-399 a.C) que conduz o indivíduo ao autoconhecimento: “Conhece-te a ti mesmo” (KATZ, 2009, p. 31-32). Segundo Katz (2009, p. 31-32), “[...] Angel e Klauss fizeram das suas instruções uma pedagogia maiêutica, levando cada um a encontrar a sua resposta no seu corpo”.

Resumindo, na Educação Somática, “o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo” (FORTIN, 1999, p. 51).

#### **4.4. Vianna e Rogers, um novo olhar sobre a Educação**

Como dito anteriormente, ambos os autores buscaram respostas aos questionamentos sobre a prática de ensino-aprendizagem. Apesar de ser psicanalista, Rogers trouxe ricas contribuições para o campo da Educação com sua abordagem centrada na pessoa, nesse caso, no aluno, mas compreendia o caráter experimental de sua investigação que dependia e, também, viabilizava discussões com profissionais da área da Educação.

Sobre essa teoria, Rogers (2009, P. 357) afirma que ela “deveria ser testada em toda a área do ensino primário, segundo grau, faculdade, onde quer que os seres humanos se reúnam para aprender e superar as velhas abordagens”.

A partir de sua busca incessante por novos conhecimentos no campo da Dança, que ocorreu de forma autoral ao abrir sua própria escola em Belo Horizonte, em 1955, Vianna percorreu um longo caminho de descobertas ao lado de seu marido Klauss Vianna, que a levou a fundar a Escola de Dança Angel Vianna, em 1983. Posteriormente, Angel fundou a Faculdade Angel Vianna no Rio de Janeiro em 2001, referência no País pela sua abordagem somática e interdisciplinar, recebendo e formando novos educadores, bailarinos e profissionais de diferentes áreas de atuação que buscam a pesquisa e um novo olhar sobre o próprio corpo (POLO, 2009, p.49-52).

Segundo Freire (2018, p. 232), a Escola e Faculdade de Dança Angel Vianna consolidou-se no meio acadêmico, no Brasil “como lugar de excelência que investe e prioriza a pesquisa prática sobre corporeidade, apoiando-se nos seus três eixos principais de formação: a educação, a clínica e a Arte”.

Atualmente, a metodologia proposta por Angel Vianna é conhecida como “Conscientização do Movimento e Jogos Corporais” (TEIXEIRA, 2008, p. 12). Nessa terminologia, antes definida apenas como Conscientização do Movimento, os Jogos Corporais passam a ser considerados por Vianna, por serem recursos importantes para o aumento da capacidade criadora, auxiliando também na conscientização do próprio corpo (RAMOS, 2007, p. 51).

Em sua trajetória, Rogers versa sobre os problemas da Educação. Para Zimring (2010, p. 17), na abordagem de Rogers, o professor precisa mostrar-se com autenticidade, “[...] e não a expressão desencarnada de um programa que ele os faz estudar ou como um vetor estéril de transmissão de conhecimentos de uma geração para outra”.

Coaduna-se essa concepção com o estudo de Vianna que proporcionou uma nova perspectiva para o Ensino da Dança no Brasil. Segundo Resende (2008, p. 564), essa transformação ocorreu por que Vianna estimula “um conhecimento fundamentalmente experiencial do corpo que deve ser conquistado a partir da pesquisa do próprio movimento livre e espontâneo, posto que não-codificado e não-sistematizado [...]”.

Para Zimring (2010, p. 16), Rogers acredita que “uma verdadeira aprendizagem é condicionada pela presença de certas atitudes positivas na relação pessoal que se instaura entre aquele que ‘facilita’ a aprendizagem e aquele que aprende”. Isso fica evidente em sua abordagem de Ensino centrado no aluno.

Vianna revela um pensamento semelhante sobre a relação professor/aluno. Na Conscientização do Movimento e Jogos Corporais, ela propõe que o processo pedagógico seja construído em conjunto, em parceria entre orientador e aluno (RESENDE, 2008, p. 568). Este orientador, por sua vez, precisa compreender que o saber precisa vir do corpo, sendo o corpo o grande mestre. Nesse sentido, consideram-se os aspectos físicos e comportamentais dos alunos, além de observar possíveis tensões, respeitar os limites anatômicos, condicionamentos, memórias, hábitos, habilidade e fraquezas revelados no movimento (TEIXEIRA, 2008, p. 51).

Fortin (1999, p. 50) ressalta que “a dança somática é claramente centrada no estudante. Após vários anos de ensino normalmente diretivo e autoritário, os estudantes devem efetuar uma transição no sentido de se encarregar pela sua aprendizagem”.

Ainda sobre a aprendizagem, Rogers observa que a maioria dos estudantes não vêem relação entre o que é aprendido e a realidade deles. Esse tipo de aprendizagem não envolve sentimentos, emoções, envolve apenas a mente, ou seja, “do pescoço para cima”. Por não atribuir valor ou significado, não possui importância para a pessoa como um todo (ZIMRING, 2010, p. 36).

O indivíduo, na concepção de Rogers, deve ser compreendido em sua unidade, não fragmentado, incluindo a dimensão psicossocial e as experiências relacionais que o sujeito vivencia. A pessoa, segundo essa teoria, é considerada em sua totalidade indivisível, isto é, não é possível segmentar as partes para obter a compreensão, o todo, mas entender o indivíduo somente em sua “globalidade interativa e dinâmica” (NUNES, 1997, p. 40). A aprendizagem significativa só é possível quando relaciona o lógico com intuitivo, os sentimentos com o intelecto, a ideia, a experiência, o conceito e seu significado, segundo o autor (ZIMRING, 2010, p. 38).

Na abordagem de Vianna, além de visar à integração entre corpo e mente, a aprendizagem leva o estudante a ampliar o autoconhecimento e refletir sobre a vida, sobre suas emoções e sentimentos do cotidiano, aproximando a pessoa de seu corpo e humanizando-a (TEIXEIRA, 2008, p. 48).

Algumas atitudes positivas essenciais à aprendizagem, encontradas na teoria de Rogers, são enumeradas por Zimring (2010), como: a autenticidade; a valorização; a aceitação e a confiança; a compreensão do outro. A aceitação de si, umas das atitudes positivas elencadas, deriva, também, da aceitação do aluno por parte do professor, como uma pessoa diferente e dotada de qualidades próprias (ZIMRING, 2010, p. 16-18). Somente a partir do enfrentamento e superação dessas dificuldades, que o aluno alcança uma aprendizagem significativa. Rogers (2009, p. 318) sublinha que “o único aprendizado que influencia significativamente o comportamento é o aprendizado autodescoberto, autoapropriado”.

Segundo Teixeira (2009), Vianna aponta a aceitação de si como um dos três itens fundamentais de sua metodologia, sendo a observação e a consciência da estrutura corporal os outros itens. A aceitação em si configura-se como a busca na satisfação por meio do movimento (TEIXEIRA, 2009, p. 47-48). A Conscientização do Movimento trabalha com um corpo possível e não idealizado, ou seja, “cada indivíduo realizará os movimentos que seu

corpo lhe permite, ampliará suas possibilidades de uso do corpo dentro de seus próprios limites” (RESENDE, 2008, p. 572).

Desde sua primeira experiência como educadora em sua escola, Vianna estimulava seus alunos a assumir seus corpos com suas deficiências específicas, “ao invés de buscarem trabalhar a estética do movimento como forma de expressão” (FREIRE, 2018, p. 217). Conhecer e respeitar os limites de cada corpo é uma forma de exercitar a autoaceitação, que envolve também a valorização de si, a autoconfiança e a transformação enquanto pessoa, já que o movimento que surge vem de dentro e não de fora daquele que vivencia, sendo rico em subjetividade, significados e memórias que se instauram no corpo de cada um. Vianna assinala que, ao observar o corpo de um ser, percebe que “ele é diferente do outro, ele é único e é especial”. Tendo dito isto, a autora afirma que essa observação marcou sua trajetória e guiou seu caminho na Dança (MÉTODO ANGEL VIANNA POR ANGEL VIANNA, 2020, não paginado). O pensamento em Rogers e Vianna sobre a Educação apresenta uma mesma perspectiva, pois, além de propor uma nova relação professor/aluno, é um pensamento de natureza inclusiva, por sugerir o princípio da aprendizagem a partir da valorização das diferenças.

## 5. METODOLOGIA

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Colégio Pedro II (**Anexo D**), no início do mês de dezembro de 2019, a análise de natureza *ex post facto* foi iniciada. Compreendendo as singularidades, os objetivos e o contexto da investigação, decidiu-se optar pelo Estudo de Caso.

Para Gil (2009), as vantagens de se realizar um estudo de caso são muitas, visto que possibilitam estudar um caso em profundidade; enfatizam o contexto em que ocorrem os fenômenos, são flexíveis e estimulam o desenvolvimento de novas pesquisas, dentre outras vantagens (GIL, 2009, p. 15). Esta pesquisa classifica-se como estudo de caso único e de observação sistemática. Segundo Gil (2009, p. 73), “nesta modalidade de estudos, o pesquisador sabe quais aspectos da comunidade, da organização ou do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos”.

Por ser um estudo pautado em experiências subjetivas, sua abordagem é qualitativa. Segundo Fortin e Gosselin (2014, p. 3), “o paradigma pós-positivista/qualitativo postula a existência de múltiplas construções da realidade segundo os pontos de vista dos pesquisadores”. Os autores afirmam ainda que esse paradigma é mais apropriado do que o positivista em pesquisas envolvendo o campo da Arte por considerar aspectos subjetivos, experienciais e individuais da mostra estudada (FORTIN; GOSSELIN, 2014, p. 4).

A coleta deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas individuais realizadas virtualmente, em sua maioria, devido à situação de risco iminente de contaminação pela *COVID-19*, uma vez que as autoridades recomendaram o isolamento justamente no período em que a coleta presencial estava sendo realizada. O conteúdo das entrevistas foi construído a partir de pressupostos teóricos da Escala de Autoimagem e Autoestima para Adolescentes em Peixoto (2003) e Peixoto e Almeida (2011) e da Escala de Autoconceito Artístico em Pipa e Peixoto (2011, 2014) referente especificamente ao domínio da Dança. Ambas as escalas foram aplicadas e validadas em estudos junto à estudantes de Lisboa, em Portugal.

As entrevistas principais foram direcionadas aos estudantes adolescentes que possuem entre treze e dezessete anos. O objetivo dessa coleta era saber, a partir das percepções pessoais, se a experiência em Dança contribuiu na relação dos estudantes com seu próprio corpo, com sua autoestima e em suas relações sociais e averiguar se a partir da vivência no Projeto-Piloto, esses estudantes consideram-se mais habilidosos, talentosos e se almejavam uma carreira nessa área de atuação. Para a construção do *e-book*, foi perguntado aos pesquisados quais atividades realizadas no período foram consideradas importantes para

deixá-los com sentimento de confiança, tornando-os mais determinados, bonitos, encorajados a vivenciar uma superação, entre outros.

As entrevistas complementares foram direcionadas aos membros da Direção Pedagógica, SOEP e NAPNE com o objetivo de encontrar possíveis relações entre as falas dos estudantes e a fala dos gestores pedagógicos, um olhar que vem de fora da experiência realizada em sala capaz de trazer contribuições significativas ao ser incorporado à fala dos discentes. A intervenção foi registrada através de vídeos, áudios e relatórios produzidos durante a mediação realizada, em sua maioria, por videoconferência.

Por tratar-se de um estudo de um evento já finalizado, arquivos da própria autora serão recuperados (fotos), além de documentos disponibilizados pela *Internet* e no *blog* da Instituição que foram publicados entre os anos de 2017 e 2018. O método adotado para a análise dos dados foi a triangulação de dados, considerando as múltiplas fontes de informação.

### **5.1. Tipo de pesquisa**

Essa investigação foi realizada, por meio de um estudo de caso único e de abordagem qualitativa, aplicada virtualmente no *Campus* SCII do Colégio Pedro II.

### **5.2. Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo**

A pesquisa foi desenvolvida em uma tradicional Instituição Federal de Ensino, fundada em 1888, reconhecida não só por seu protagonismo, mas também por sua excelência em capacitar os estudantes para o futuro. O *Campus* que sediou este estudo está localizado em São Cristóvão, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Nesse espaço, estão reunidos, exclusivamente, estudantes do Ensino Fundamental II em dois turnos, a saber: manhã e tarde.

Suas instalações estão distribuídas em quatro andares, além do térreo e contam com vinte e quatro salas de aula convencionais, duas salas de leitura, um estúdio de expressões fotográficas, um espaço musical (com dois auditórios e sete estúdios para aulas), um ginásio coberto, uma sala de jogos, dois laboratórios de Informática, um anfiteatro, um teatro, três salas para projetos de pesquisa, um laboratório de comunicação e sala de estudos do NAPNE (Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas), um laboratório e sala de Ciências, uma de Desenho, três salas de Música, duas de Artes, uma de Teatro e Dança, uma de Geografia, outra de História, um laboratório de Matemática, uma sala de Línguas, uma de

Coral e uma de Reforço Escolar. Além desses espaços, os alunos têm acesso à quadras poliesportivas, piscinas e um Horto Botânico.

Após receber a autorização da Instituição para que a pesquisa se desenvolvesse, a forma de ingresso em campo foi realizada por meio de um encontro presencial e dezessete encontros que utilizaram plataformas virtuais (*conferenciaweb.rpn* e *Whatsapp*). Os encontros virtuais foram realizados individualmente por vídeo conferência ou via chamada de áudio.

### **5.3. População e amostra**

O Colégio Pedro II atende a estudantes de diferentes níveis socioeconômico e cultural, fruto do processo seletivo de ingresso de alunos realizado pela Instituição. Por meio do canal *CPII em Números*, elaborado pela Seção de Planejamento e Pesquisa Institucional- Prodi/CPII, foi possível encontrar informações sobre o perfil discente do CPII.

Com o objetivo de alcançar rigorosamente a credibilidade dos resultados, decidiu-se por constituir uma amostra total de dezoito participantes reunindo diferentes visões de um mesmo fenômeno. O levantamento principal de dados foi composto por quinze estudantes com idades entre treze e dezessete anos do *Campus* SCII e SCIII inseridos em três grupos diferentes entre os anos de 2017 e 2018 (ininterruptos ou não). Para a amostra de gestores, participaram três membros do *Campus*, sendo uma representante da Direção que também atuou a frente do NAPNE, uma representante do SOEP e a coordenadora do Projeto.

Foram coletadas as entrevistas de estudantes oriundos de grupos diferentes para que as percepções a respeito da Dança fossem mais variadas, já que cada grupo possuía uma dinâmica própria. Logo, o total de pessoas alcançadas para a amostra de estudantes foi suficiente.

Sobre as variáveis relacionadas à *idade*, observou-se que os estudantes entrevistados possuem entre treze e dezessete anos. A maior parte da amostra apresenta as idades de treze anos (quatro estudantes) e dezesseis anos (quatro estudantes). Três estudantes entrevistados têm quinze anos; dois estudantes com quatorze anos e outros dois com dezessete anos.

Em relação à variável *gênero*, treze dos adolescentes entrevistados, ou seja, 87 %, são do gênero feminino e dois, 13%, do gênero masculino. Esse dado encontrado entre os participantes, também aparecia na quantidade de meninos matriculados nas atividades no período em que foram realizadas. Cerca de 85% a 90% dos estudantes que buscavam a atividade de Dança eram do gênero feminino. Para Marques (2007, p. 39),

Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de “coisa de mulher”, “efeminação”, “homossexualismo”. Pesquisadores têm apontado que este

preconceito se dá em vários níveis, mas está, geralmente, associado ao conceito de dança contido no imaginário social do mundo ocidental.

A pesquisadora já havia observado essa concepção sobre a Dança em suas vivências como docente nessa e em outras escolas públicas em que atuou. Isso refletia na escassa procura dos meninos pela área, principalmente, na adolescência, na recusa de participação das atividades e em um olhar “contaminado” que se revelava durante a aplicação de conteúdos em sala de aula relacionados à Dança e ao gênero. Contaminados porque, quando questionados sobre o que entendiam em relação à Dança, a maioria dos meninos remetia à visão da bailarina clássica e condicionava a atividade ao universo feminino.

Quanto à amostra de gestores, o número de três participantes também é suficiente para a coleta de dados, uma vez que se buscam informações que possam ser associadas às falas dos estudantes.

Durante a coleta de dados realizada no período de dois de março a vinte e dois de abril de 2020 ocorreu uma pandemia que inviabilizou a realização das entrevistas presencialmente, no entanto esse acontecimento não interferiu na qualidade do material coletado.

#### 5.3.1. Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão dos estudantes participantes na pesquisa foram:

- Ter participado do Projeto-Piloto de Dança;
- Ter cursado qualquer série do 6º ao 9º ano no *Campus SCII* entre 2017 e 2018;
- Ter a disponibilidade de participar das entrevistas virtualmente;
- Ter acesso à *internet*.

Os critérios de inclusão dos gestores foram:

- Ter participado direta ou indiretamente da trajetória do projeto de Dança realizado na escola, fazendo acompanhamento dos estudantes participantes no período especificado;
- Ter disponibilidade para participar das entrevistas presenciais ou virtualmente no tempo determinado para a sua realização;
- Ter acesso à *internet* (no caso das entrevistas virtuais).

#### 5.3.2. Critérios de exclusão

No caso dos estudantes:

- Não ter participado do Projeto-Piloto de Dança;
- Não ter cursado qualquer série do 6º ao 9º ano no *Campus* SCII entre 2017 e 2018;
- Não ter disponibilidade em participar no horário indicado;
- Não ter acesso à *internet*.

No caso dos demais participantes:

- Não ter acompanhado diretamente ou indiretamente os estudantes que participaram do Projeto-Piloto de Dança no período indicado;
- Não ter disponibilidade em participar no horário indicado;
- Não ter acesso à *internet*.

### 5.3.3.Riscos

Os riscos da pesquisa podem ser avaliados como sendo baixos. Configuram-se como riscos desta amostra: responder a questões sensíveis que remetem a assuntos de cunho afetivo e emocional, podendo causar certo desconforto; discriminação ou a perpetuação de um estigma a partir do conteúdo revelado; riscos relacionados à divulgação de imagem.

Os procedimentos que foram adotados frente aos riscos são: minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização.

### 5.3.4. Benefícios

**Os benefícios da pesquisa são:**

- Proporcionar aos participantes a possibilidade de refletir sobre si mesmos, de autoavaliar-se e de se conhecer melhor a partir do resgate das memórias de experiências vivenciadas dentro do Projeto e da exposição de sua opinião;
- Estimular o exercício da autonomia dos estudantes; contribuir com outros professores de Dança e de áreas afins; realizar uma abordagem temática sobre a autoestima em suas práticas diárias por meio da disponibilização do produto; ampliar as possibilidades de aplicação teórica e prática da Dança na escola.

#### 5.4. Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a análise de documentos e registros fotográficos institucionais sobre a Dança na referida escola; a aplicação de entrevistas semiestruturadas com estudantes e integrantes da gestão pedagógica, vídeos, áudios e relatórios produzidos pela pesquisadora.

Quanto às entrevistas da amostra de estudantes, foram formuladas perguntas sobre a esfera afetivossocial que pudessem trazer dados não só sobre a personalidade, mas também sobre a imagem de si mesmo. São adicionados a esse grupo questões sobre desempenho e projeção profissional. As experiências realizadas no Projeto-Piloto de Dança foram estudadas com o intuito de encontrar possíveis impactos na autoestima de seus participantes.

As entrevistas da amostra de gestores foram formuladas para conhecer a percepção deles a respeito da importância da Dança na escola com as possíveis transformações dos estudantes e da comunidade escolar.

Para garantir os princípios éticos da investigação, após a assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido pelos estudantes (TALE), constante do **Anexo A**, e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis e membros da gestão pedagógica (TCLE), **Anexos B e C**; o período de realização das entrevistas foi iniciado, entre os meses de março e abril do ano de 2020.

#### 5.5. Metodologia de análise de dados

A análise dos dados ocorreu por meio da triangulação de dados obtidos em entrevistas direcionadas aos estudantes, aproximando possíveis relações com as falas dos membros da gestão pedagógica e com o referencial teórico estudado. Para isso, as dezoito questões constantes do **Apêndice A**, sobre a percepção dos estudantes adolescentes a respeito do Projeto-Piloto de Dança, foram agrupadas em cinco categorias analíticas:

- **Dimensão afetiva da autoestima** – relaciona-se às motivações e às percepções pessoais dos participantes relacionadas aos sentimentos positivos como orgulho de si, autovalorização e autorrealização, ou sentimentos como vergonha, incapacidade ou insatisfação, a partir das experiências na Dança. Essa dimensão pode ser encontrada nas seguintes questões: dois, três, quatro, cinco, onze, doze, quatorze e dezoito das entrevistas direcionadas aos estudantes.
- **Dimensão corporal da autoestima** – refere-se ao autoconceito de apresentação (aparência física e atração romântica). Expressa-se nas motivações e nas

percepções pessoais sobre a construção da autoimagem e possíveis transformações no processo de autoaceitação (PEIXOTO, 2003, PEIXOTO; ALMEIDA, 2011). Essa dimensão pode apresentar-se nas respostas às questões dois, três, quatro e das entrevistas direcionadas aos estudantes.

- **Dimensão social da autoestima** – associa-se ao Autoconceito Social (comportamento, aceitação social, amizades íntimas). Manifesta-se nas motivações e nas percepções pessoais sobre as relações afetivas e possíveis transformações na interação social dentro e fora da escola entre os pares (PEIXOTO, 2003, PEIXOTO; ALMEIDA, 2011). Essa dimensão pode apresentar-se nas respostas às questões dois, três, sete, oito e doze das entrevistas direcionadas aos estudantes.
- **Dimensão artística da autoestima** – está vinculada ao Autoconceito Artístico. Apresenta-se nas motivações e percepções pessoais relacionadas ao desempenho, às habilidades, ao talento e à projeção de carreira futura na área (PIPA; PEIXOTO, 2011, 2014). Essa dimensão pode apresentar-se nas respostas às questões dois, três, quinze, dezesseis e dezessete das entrevistas direcionadas aos estudantes.
- **Avaliação pessoal sobre o Projeto e possíveis transformações** – apresenta-se nas motivações e percepções pessoais relacionadas às atividades ou às experiências consideradas importantes ou não para a elevação da autoestima, às habilidades e aos costumes adquiridos a partir do contato com a Dança nas diferentes dimensões (afetiva, corporal, social e artística) e aos valores atribuídos à Dança na escola. Pode apresentar-se nas respostas às questões dois, nove, dez, treze e dezoito das entrevistas direcionadas aos estudantes.

Após esse período, todo o material foi reunido para dar início à triangulação dos dados.

#### 5.5.1. Variáveis consideradas na entrevista com estudantes

A pesquisa analisou as variáveis encontradas na amostra de estudantes e as variáveis de percepção pessoal em relação ao Projeto-Piloto de Dança, durante as entrevistas (Apêndice A).

As variáveis encontradas na amostra compreendem a idade, o gênero, o grupo a que pertencia nas oficinas e o tempo de permanência no Projeto-Piloto de Dança. Já as variáveis de percepção pessoal abrangem a motivação em participar, a tríade pensamento-sensação-

-sentimento em relação a si mesmo a partir do contato com a Dança; as transformações na visão do corpo (autoaceitação); a percepção das relações na esfera social; a percepção de talento, desempenho e perspectiva de carreira futura; a percepção de experiências e atividades importantes aproveitadas na construção do produto; a percepção dos valores atribuídos à Dança observadas nas transformações quanto às habilidades, aos valores e aos costumes adquiridos.

#### 5.5.2. Variáveis consideradas na entrevista com os gestores

Em relação às entrevistas com os membros da gestão pedagógica, as variáveis consideradas nas nove questões (**Apêndice B**) englobam o nível de participação/interação entre gestão e estudantes atendidos; a percepção de transformação afetivossocial e corporal; a percepção da importância da Dança, que foram consideradas e incorporadas à fala dos estudantes envolvidos.

#### **5.6. Descrição das etapas da pesquisa**

As etapas da pesquisa foram realizadas por levantamento bibliográfico que incluiu a busca de estudos em bases de dados, como: o Catálogo de Teses e Dissertações da *CAPES* e *Scielo*, documentos oficiais e institucionais. No que concerne ao desenvolvimento da parte teórica da Dissertação, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas individuais direcionadas aos participantes; analisaram-se os resultados e produziu-se um *e-book*.

## 6. PRODUTO EDUCACIONAL

### 6.1. Método de Elaboração

Durante as entrevistas com os estudantes, uma pergunta referia-se à existência ou não de alguma atividade ou experiência que tenha ajudado o aluno a sentir-se bem consigo mesmo, mais confiante, valorizado, decidido, especial, entre outros adjetivos. Outra pergunta estaria relacionada à existência ou não de atividades ou experiências em que eles se sentissem mal em relação a eles mesmos, inferior, incapaz, inseguro, insatisfeito, entre outros.

Na análise dos dados, as percepções dos participantes sobre a autoestima foram agrupadas. A pesquisadora observou a existência de experiências citadas por um ou mais participantes que contribuíram para a elevação da autoestima, segundo eles. As atividades que foram mencionadas como sendo negativas também foram agrupadas da mesma forma e serão, também, apresentadas. As atividades consideradas positivas para uns e negativas para outros em relação à autoestima não foram aproveitadas no material por trazerem dados inconclusivos. As atividades que a pesquisadora também considerou como determinantes para uma autoestima mais positiva também foram citadas.

Após a seleção, as quinze atividades mencionadas como positivas foram inseridas no *e-book* “A AUTOESTIMA NA DANÇA-EDUCAÇÃO: Uma estratégia com abordagem somática”.

O embasamento teórico e conceitual do livro é o mesmo adotado nesta Dissertação. O material apresenta o detalhamento de cada etapa de sua aplicação prática, de maneira didática, com registros fotográficos, quando necessário. Além disso, contém sugestões ao final de cada atividade para aprofundar o conhecimento do conteúdo em Dança ou como desdobramento possível para aplicação na unidade temática das Artes Integradas (BRASIL, 2017).

O *e-book* está salvo, em formato *PDF*, numa pasta do *Google Drive*, disponibilizada para toda a comunidade acadêmica e para professores que atuam na Educação Básica.

### 6.2. O Produto

O Produto Educacional resultante desta pesquisa é um *e-book*, ou seja, um livro digital com o título *A AUTOESTIMA NA DANÇA-EDUCAÇÃO: Uma estratégia com abordagem*

*somática*<sup>10</sup>, contendo quinze atividades em Dança que trabalham o conceito de autoestima para adolescentes do Ensino Fundamental II.

Esse material é voltado para professores de Arte e Educação Física do 2º Segmento do Ensino Fundamental ou, ainda, para aqueles que, independente da área de atuação, interessam-se pelo uso de práticas corporais como ferramenta pedagógica. O produto apresenta o embasamento teórico e conceitual da Dança e da autoestima e reúne as quinze atividades mais citadas pelos participantes do Projeto-Piloto que tenham contribuído para a elevação de sua autoestima.

As atividades envolvem processos criativos, exercícios de improvisação em Dança, de relaxamento e jogos corporais. As atividades têm como objetivos: Desenvolver o autoconhecimento; estimular a interação social; fortalecer os vínculos afetivos; estimular a criatividade e a autonomia; ampliar a consciência corporal; estimular a autoaceitação; desenvolver novas habilidades na Dança; e ampliar o estado de presença.

O livro também apresenta:

- O passo a passo, detalhado, das atividades realizadas entre 2017 e 2018, para que seja possível repensar novos caminhos didáticos de aplicação de conteúdo em Dança na Educação Básica;
- Possíveis desmembramentos das atividades para aqueles que buscarem aprofundar-se, seja no conteúdo, seja na integração com outras linguagens;
- Embasamento em documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2017), registros documentais institucionais, registros fotográficos e relatos da pesquisadora do período em que as atividades mencionadas foram realizadas durante a coleta.

A opção por esse tipo de produto educacional deve-se ao fato de:

- Ser de fácil acesso à comunidade acadêmica e a docentes de diferentes áreas de atuação;
- Facilitar o compartilhamento nas redes sociais em grupos de educadores e pesquisadores;

---

<sup>10</sup> O livro "A AUTOESTIMA NA DANÇA-EDUCAÇÃO: Uma estratégia com abordagem somática" está disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1LHju5RuRya2b1OFpm25WzBcGk6fxKF6z?usp=sharing>

- Possuir baixo custo de produção dada a sua natureza tecnológica, pois o produto foi elaborado utilizando plataformas gratuitas, foi salvo como arquivo *PDF* em uma pasta *i-cloud* (“nas nuvens”) e disponibilizado na *internet* por meio de *link* de acesso.

**Figura 6- Capa do *E-Book***



Fonte: A autora, 2020.

## 7. ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO

A maioria das atividades propostas em sala de aula partiram de experimentações dos próprios alunos, de criação de repertórios próprios e do entendimento dos adolescentes em sua globalidade e individualidade, como sendo um corpo simbólico cuja linguagem é subjetiva, corpo que sente, que pensa, que tem sensações, que é relacional e que se comunica.

Para analisar um possível impacto da prática da Dança sobre a autoestima dos adolescentes, os dados serão apresentados nas diferentes dimensões do autoconceito: afetiva, social e corporal; inspirados em estudos realizados por Peixoto (2003) e em Peixoto e Almeida (2011). Entendendo a importância de analisar especificamente relações entre a prática da Dança e a construção da autoestima, introduziu-se a dimensão artística no lugar da dimensão acadêmica dentro da análise dos dados (PIPA; PEIXOTO, 2011, 2014).

Apesar do caráter, predominantemente qualitativo, projetado para a discussão dos resultados, tendo em vista a sua natureza fenomenológica e subjetiva, as variáveis foram apresentadas também estatisticamente, não como forma de verificar medidas, mas para viabilizar a clareza dos dados apresentados.

Foi verificado que a amostra de estudantes reunia alunos de três grupos diferentes, todos multisseriados. Essa variável teve relação direta com a motivação de natureza social em participar das oficinas para uma parte dos entrevistados dos grupos. Observou-se uma quantidade considerável de estudantes de uma mesma turma inseridos nos grupos.

Quanto a variável *tempo de permanência no Projeto-Piloto de Dança*, constatou-se que a maior parte dos estudantes da amostra, num total de nove alunos, ingressaram no Projeto-Piloto um ano após o seu início, o que revela indícios de que as oficinas repercutiram positivamente entre a comunidade escolar, estimulando novos estudantes a participarem.

Com o objetivo de manter o sigilo quanto à identificação dos participantes, os estudantes entrevistados receberam nomes fictícios (Tabela 2), alguns sugeridos por eles mesmos. Entre os membros da gestão pedagógica do *Campus SCII*, a identificação dos participantes deu-se pelas funções desempenhadas por eles nos anos de 2017 e 2018.

Para conhecer o perfil dos adolescentes entrevistados, criou-se uma tabela com as relações encontradas entre os alunos e as diferentes variáveis:

**Tabela 1- Relações entre as variáveis encontradas na amostra de adolescentes entrevistados**

Idade	Nomes fictícios	Grupo	Tempo de permanência
13 anos	Cleide, Renata, Mariana, Juliana	1	Um ano letivo
14 anos	Daiane		Meio ano
	Clarissa	2	Um ano letivo
15 anos	Maria Luiza, André, Maria Rita		
16 anos	Mirela	1	Dois anos letivos
	Jurema	2	Um ano e meio
	Marcos	3	Um ano letivo
17 anos	Carmen	1	Um ano e meio
	Gisele, Raquel	3	Dois anos letivos

Fonte: A autora, 2020.

Quanto à variável *percepção pessoal em relação ao Projeto-Piloto de Dança*, as dezoito questões abordadas nas entrevistas dirigidas aos estudantes, buscavam saber:

- A motivação em participar das oficinas;
- A percepção de problemas de natureza emocional, social e relacionada à aparência física;
- Possíveis transformações positivas e negativas relacionadas à participação;
- Desempenho artístico, percepção de talento e a projeção de carreira profissional;
- A percepção e descrição de atividades que eles considerassem positivas e negativas em relação à própria autoestima.

Os estudantes foram orientados a responder somente sobre aquilo em que sentiam-se confortáveis e que não apresentasse qualquer dúvida e, ao final, puderam acrescentar algo que julgassem importante para a entrevista. Os resultados foram segmentados entre as quatro dimensões presentes na autoestima, já explicitadas.

A avaliação do impacto do Projeto-Piloto na autoestima dos estudantes foi concretizada a partir das percepções pessoais de experiências que tenham ajudado os adolescentes a sentir-se bem consigo mesmos, mais valorizados, mais entusiasmados, entre outros aspectos positivos. Esses dados foram aproveitados na produção do livro digital, ferramenta direcionada aos profissionais da área da Educação.

## 7.1. Dimensão afetiva da autoestima

Como dito na Metodologia, essa dimensão abrange as variáveis *motivações em participar da Dança* e *percepções pessoais dos participantes* relacionadas às emoções, sentimentos e sensações, assim como possíveis transformações no processo de autovalorização, autorrealização e autoconhecimento.

### 7.1.1. Motivações em participar da Dança

Em relação à variável *motivação em participar da Dança*, observou-se a ocorrência de cinco motivações pontuadas pelos estudantes com frequência. A motivação relacionada à dimensão afetiva corresponde ao interesse pela Dança existente anteriormente ao início do Projeto-Piloto.

Dos estudantes entrevistados, doze deles revelaram que já possuíam interesse pela Dança antes de iniciar a participação efetiva no Projeto-Piloto. Esses resultados foram observados em expressões, como: “*sempre gostei/amei*”. Esses termos foram repetidos por nove dos quinze estudantes entrevistados. A frase “*sempre fiz Dança*” apareceu na fala de outros dois entrevistados. Como exemplo disso, temos a sentença do estudante a seguir: “*É que eu gostava muito [...] já me interessava pela Dança desde os 10 anos, eu queria muito participar para ver como é [...]*” (Estudante Marcos, grifo nosso). Outra estudante diz: “*Eu sempre gostei muito de Dança, até quando eu era pequena eu sempre gostei muito de dançar. Sempre!*” (Estudante Raquel, grifo nosso).

Quando perguntados se existia algum aspecto relacionado à personalidade que os motivassem a buscar as oficinas, seis estudantes revelaram incômodos relacionados à exposição, como: timidez e insegurança. Esse dado aparece na recorrência de expressões como “*era tímido/a*”, “*tinha vergonha*” e “*era inseguro/a*”. Como na fala a seguir: “*Antes de eu começar a fazer Dança eu era uma pessoa muito tímida e eu comecei a ser mais extrovertida com o passar do tempo fazendo Dança*” (Estudante Renata, grifo nosso).

Todos os estudantes que citaram tais incômodos reconheceram que a participação nas oficinas auxiliou na superação dos problemas, dado encontrado na fala dos próprios estudantes, como na fala mostrada anteriormente. Esse papel transformador da Dança ficou evidenciado, principalmente, a partir de experiências realizadas nas oficinas embasadas na abordagem somática. Para Vianna, somente, a partir das ações do corpo que é possível ampliar o autoconhecimento auxiliando diretamente na superação de bloqueios corporais (RAMOS, 2007, p. 36).

Deve-se salientar que o Ensino da Dança realizado nas oficinas era centrado nas especificidades que cada adolescente trazia, como no método de Ensino centrado nos alunos de Rogers e na metodologia criada por Vianna. Essa prática criava uma atmosfera favorável à aprendizagem ao valorizar a autonomia, a originalidade, a capacidade criadora e a responsabilidade de cada um, sendo o professor apenas o facilitador nesse processo (ROGERS, 2009, p. 338).

#### 7.1.2. Percepções pessoais dos participantes

Quando questionados se, após o início das oficinas, eles se percebiam da mesma forma, pior ou melhor em relação a valorizar-se, orgulhar-se ou respeitar-se, quatorze dos quinze estudantes perceberam melhoras, sendo que apenas um afirmou não ter sofrido qualquer mudança nesse sentido. As expressões utilizadas por eles envolvendo a percepção de sentimentos de capacidade, de respeito e de orgulho de si mesmo, de autovalorização e de aumento da consciência do corpo, trouxe evidências de que a prática da Dança contribuiu para a elevação da autoestima. Observa-se esse dado na fala da estudante a seguir: “*Como eu sempre tive essa vontade de fazer a Dança, [...] conseguir fazer isso me fez com que eu me sentisse orgulhosa por que sempre foi um sonho para mim fazer parte da Dança*” (Estudante Daiana, grifo nosso). Para outro estudante, a prática da Dança refletiu na percepção de melhora no desempenho e de aumento da capacidade: “*Ver a evolução do seu corpo e também da sua própria consciência [...] comecei a me sentir muito melhor comigo mesmo em ver do que eu era capaz com a Dança e com qualquer coisa mesmo*” (Estudante André, grifo nosso).

Foi constatado que nenhum estudante indicou uma depreciação em relação a valorizar-se, orgulhar-se de si ou de respeitar-se, tampouco a reincidência de sentimentos negativos, a partir da participação nas oficinas. Esse dado confirma estudos anteriores sobre os impactos positivos dessa prática para o equilíbrio emocional.

Em outro momento buscava-se saber se, durante a permanência nas oficinas, o estudante sofreu algum problema de ordem pessoal que a dança tenha ajudado a superar. Nesse momento da entrevista, a pesquisadora deixou claro que não havia necessidade de descrição do problema; evitando, dessa forma, desgastes emocionais desnecessários. Onze entrevistados responderam que sofreram algum tipo de problema que a Dança ajudou a superá-lo; quatro dos entrevistados, declararam que não recordavam de qualquer problema pessoal no período.

Entre os entrevistados, treze não interromperam a prática da Dança dentro do período investigado. Logo, analisou-se o motivo que levou dois dos estudantes a deixar de participar

das oficinas. Os motivos citados que se relacionaram à dimensão afetiva, configuram-se como problemas de ordem pessoal e apenas um dos entrevistados deixou a oficina por esse motivo. Observamos esse dado na fala a seguir: *“Foram vários, problemas familiares, eu não estava bem, a Dança até ajudava com isso, por que ajudava a me distrair, mas ao mesmo tempo eu não conseguia dar tudo de mim e aí me deixava mais triste ainda [...]”* (Estudante Carmen, grifo nosso).

Para saber se a Dança contribuiu para a ampliação do autoconhecimento, foi perguntado se os participantes passaram a conhecer-se mais a partir das experiências nas oficinas. Entre eles, apenas uma estudante respondeu que não, todos os demais estudantes reconhecem um aumento considerável do autoconhecimento. Para eles, isso aconteceu a partir das experiências vivenciadas nas aulas que promoveram a autoanálise sobre as próprias ações, a expansão da consciência de si e da capacidade de expressar-se, além da percepção de qualidades e de defeitos próprios.

Para alcançar o autoconhecimento por parte do estudante, o professor deve facilitar uma aprendizagem significativa. É através de experiências relacionadas à ordem ética, social, filosófica ou pessoal que a aprendizagem se torna significativa para os estudantes. Essa aprendizagem é alcançada quando o aluno tem o poder de escolher recursos próprios para atingir seus objetivos. A aprendizagem ativa, feita a partir da participação de todos, é mais eficaz do que a realizada passivamente (ZIMRING, 2010, p. 109-110).

Bondía (2002) relaciona a aprendizagem à transformação do ser a partir da experiência vivenciada de forma significativa para o estudante. Destaca-se que a transformação positiva interfere na elevação da autoestima dos estudantes. Segundo Ramos (2007, p. 45), a Dança possui esse papel transformador: *“[...] Isso nos leva realmente a ‘habitar nossos corpos’ e a perceber que a mais sutil mudança no corpo, afeta a paisagem interior”* (RAMOS, 2007, p. 45). Essa evidência pode ser encontrada também na análise de um dos membros da gestão a seguir: *“Ela (a Dança) dá esse poder, e eu considero isso um poder mesmo, você gostar de si, você poder pensar em um movimento e poder realizar [...] a consciência corporal que a Dança traz, sem sombra de dúvida, ela influencia na autoestima de uma maneira definitiva”* (Representante da Direção Pedagógica e do NAPNE, grifo nosso).

Quando perguntados se sentiram mais momentos de sucesso ou de fracasso na Dança, todos os estudantes entrevistados perceberam mais sentimentos de sucesso, associando essa percepção a momentos em que puderam apresentar o trabalho realizado nas aulas, como em apresentações, e também a partir da superação e enfrentamento de suas dificuldades e

medos. Um dos estudantes passou a enxergar a própria dificuldade como algo que o diferencia dos outros, que marca a sua identidade, num processo importante de autoaceitação em relação aos próprios limites. Como na fala a seguir:

*Eu só tive sentimentos de sucesso [...] Eu acho que a questão interessante nisso tudo foi a gente explorar, explorar o como a gente é diferente, igual e como a gente pode conectar. Então acho que existiu momentos, não que fosse olhar para o que sabe fazer, mas o momento de olhar para si mesmo [...]. Algumas coisas eu não vou conseguir chegar e está tudo bem[...]. Teve muito dessa construção, desse direcionamento para a gente ver quem a gente é (Estudante Marcos, grifo nosso).*

Esse dado revela que, de fato, houve o compromisso de natureza somática no Ensino da Dança, assumindo a prioridade em estimular os alunos para a aquisição do autoconhecimento, durante as vivências realizadas no Projeto-Piloto.

Uma das características do trabalho de Angel, é que cabe a cada um descobrir os saberes do próprio corpo, explorando os movimentos e mergulhando em si mesmo. Seu método de Ensino procura libertar o corpo de uma rigidez estética, levando-o a descobrir sua própria forma de realizar uma experiência corporal em movimento, superando o pressuposto de que somente com o domínio da técnica é possível dançar bem (KATZ, 2009, p. 30-31).

Entende-se, então, que inserir o estudante em uma técnica de Dança não é o suficiente para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa. Só o conhecimento que o próprio corpo absorve durante a experiência poderá capacitá-lo, pois o estudante adquire habilidades relacionadas à consciência de seu corpo, quanto ao volume, ao espaço, às sensações e às emoções, aos acionamentos possíveis, aos próprios limites, entre outros. Caso contrário, o estudante acabaria reproduzindo movimentos vazios sem significado e sem expressividade, como um corpo produzido em um maquinário incapaz de projetar uma identidade própria.

Nesse aspecto, o trabalho realizado nas oficinas aproxima-se daquele realizado por Vianna, que considera o aluno em sua particularidade, impossibilitando um olhar desprovido das diferenças existentes no âmbito biológico, social e cultural. Cada um sendo visto como alguém que possui um corpo próprio e único (TEIXEIRA, 2008, p. 22).

Apesar de a maior parte dos estudantes perceberem seus defeitos em igualdade às qualidades, eles lançam um olhar positivo sobre isso, sendo os defeitos considerados como uma marca de normalidade e não como algo que necessite ser mudado ou restaurado, o que demonstra um bom nível de autovalorização entre os participantes.

Segundo o referencial teórico sobre a autoestima, não é a percepção de defeitos que define o estudante como tendo uma percepção negativa de si mesmo, mas sua atitude diante dessas imperfeições percebidas e a força projetada por ele para ultrapassar as

dificuldades encontradas. Esse pensamento é observado na fala de um dos estudantes: “*Eu percebi muitos defeitos meus, mas o momento em si ajudou a superar*” (Estudante André, grifo nosso). Os adolescentes com autoestima positiva são seguros, reconhecem suas qualidades e suas dificuldades e são capazes de superá-las (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 85).

Logo, reconhecer-se como alguém que também possui defeitos é um indício de autoestima elevada, porque as pessoas de autoestima positiva refletem uma visão realista de si mesmo, não se percebendo como alguém perfeito, nem como alguém que só possua defeitos. Essa visão, centrada no aluno, introduzida por Rogers e Vianna, permitiu que a prática da Dança no Projeto-Piloto alcançasse êxito entre os participantes, valorizando justamente o que cada aluno trazia e influenciando positivamente sobre a autoestima individualmente.

A análise e a discussão da dimensão afetiva da autoestima na percepção dos participantes trazem dados importantes e conclusivos, isto é, uma motivação genuína associada ao interesse existente anteriormente pela atividade para 80% dos estudantes. Os resultados refletem, também, que a maior parte deles apresenta sentimentos como: orgulho de si, autovalorização, autorrespeito, autoconhecimento, sentimentos de sucesso e uma percepção equilibrada entre suas qualidades e defeitos a partir das experiências no Projeto-Piloto de Dança.

## **7.2. Dimensão corporal da autoestima**

Nessa dimensão encontram-se as variáveis *motivações em participar da Dança e percepções pessoais dos participantes* relacionadas à aparência e às possíveis transformações no processo de autoaceitação (PEIXOTO, 2003; PEIXOTO; ALMEIDA, 2011).

### **7.2.1. Motivações em participar da Dança**

Durante as entrevistas, nenhum dos estudantes mencionou um aspecto relacionado ao corpo como motivação principal para entrar nas oficinas. No entanto, em outro momento, quando foram questionados se existiria algum detalhe relacionado ao corpo que os incomodasse a ponto de fazê-los buscar a atividade; quatro dos estudantes responderam que foram, também, motivados por questões relacionadas à aparência. Um exemplo que demonstra a importância da aparência para os adolescentes é revelado na fala do estudante:

“Assim, incomodavam certas coisas em mim, meu corpo, cabelo, mas essas coisas não foram o que me motivou [...] eu sempre fui muito magrinha[...]” (Estudante Carmen, grifo nosso).

Esse dado é revelado na percepção apresentada por uma das gestoras sobre o perfil dos estudantes do *Campus*:

*A gente tinha muitas meninas que tinham questões com o corpo, que inclusive acreditavam que não seriam alunas que deveriam estar fazendo aula de Dança por que pensavam na Dança como uma Arte divulgadora e portadora de um biótipo específico que, em geral, é o biótipo mais valorizado (Representante do SOEP, grifo nosso).*

Salienta-se que, embora a abordagem do Projeto-Piloto priorizasse o aspecto inclusivo, respeitando as diferenças e valorizando as habilidades de cada um, sabe-se que os adolescentes naturalmente, nessa fase, atravessam momentos de alterações corporais e emocionais. Para Aguiar (2014), a imagem corporal possui um caráter que envolve a percepção da dimensão corporal e, também, o aspecto subjetivo, que define a percepção da aparência física, do peso, do tamanho das partes do corpo, entre outros. Os fatores sociais, culturais e a pressão exercida pela mídia podem influenciar de forma negativa essa percepção (AGUIAR, 2014, p. 23-24).

A busca constante por atingir um padrão de beleza idealizado, pode gerar não só conflitos internos, mas também desequilíbrios emocionais característicos de pessoas com uma autoestima baixa. Dessa forma, os adolescentes tornam-se vulneráveis ao surgimento de doenças mentais, à obesidade, ao isolamento social, ao uso compulsivo de remédios para emagrecer e a outros comportamentos de risco. Nesse sentido, o trabalho do corpo no campo experiencial, a partir das contribuições em Vianna e Rogers, pode auxiliar em uma visão mais ampla de corpo, não estigmatizada e tampouco excludente por parte dos estudantes.

Rogers nomeia a pessoa como um organismo incluindo os aspectos bio-psico-sociocultural (NUNES, 1997, p. 41). O autor privilegia a unidade e integração do indivíduo, entendendo-o em sua globalidade, característica da abordagem realizada por Vianna.

### 7.2.2. Percepções pessoais dos participantes

Para analisar se a prática da Dança pode agir de forma positiva sobre a autoestima e a autoimagem dos estudantes, foram realizadas perguntas para aferir a satisfação com a sua aparência física. A maior parte dos entrevistados, dez estudantes, responderam que estão satisfeitos com sua autoimagem, ou seja, aceitam-se da maneira que são, como na fala: “Com certeza, eu me aceito” (Estudante Marcos, grifo nosso).

Porém, observou-se que quatro desses entrevistados complementaram suas falas apresentando algum tipo de insatisfação em relação à autoimagem: “*Me aceito sim! Com relação à aparência, eu sempre tive uns ‘poréns’.* Então, eu nunca me achei uma pessoa realmente bonita” (Estudante André, grifo nosso). Outra estudante disse: “*Sim, me aceito, mas eu tinha um pouco de incômodo com algumas partes, por exemplo, eu não gostava das minhas coxas [...]*” (Estudante Maria Rita, grifo nosso).

A dificuldade encontrada na autoaceitação por parte dos adolescentes entrevistados pode estar associada a uma imagem pré-concebida do que seria o modelo de “corpo perfeito”, uma imagem aparentemente saudável, idealizada e reproduzida nas diferentes mídias acessadas diariamente pelos estudantes. Nesses diversos motivos, buscaram encaixar-se. Sobre isso, uma das gestoras diz:

*Muitas vezes você vê as meninas que dançam em programas super populares na televisão, se você tirar a cabeça os corpos são todos iguais, até o cabelo, elas poderiam ser a mesma pessoa. E o problema é [...] o risco de que a padronização tem de estipular aquele lugar ou aquela expressão de corpo como única forma de ser. Então, fora daí, você não é* (Representante do SOEP, grifo nosso).

Essa colocação da representante do SOEP complementa-se com a percepção de uma das alunas entrevistadas que pontuou, ao final da entrevista, ter vivido a experiência do *bullying* na escola por não se encaixar nos padrões de beleza estabelecidos. No entanto, para a estudante, isso não influenciou, negativamente, a construção de sua autoimagem ou autoestima.

Inferiu-se essa conclusão a partir das expressões utilizadas por ela: “*Eu sempre fui muito magra, então me zoavam [...] e também sou branca. Então, sofro muito preconceito [...] eu sempre me aceitei do jeito que eu sou, isso é um aspecto bom para mim [...] me chamavam de palmito, de arroz, palito, mas eu nunca liguei*” (Estudante Gisele, grifo nosso).

Para Bandeira e Hutz (2010), diferentes estudos relacionados a prática de *bullying* no ambiente escolar têm apontado consequências graves para os adolescentes que são expostos a esses abusos. Além de ser um espaço de aprendizagem formal e desenvolvimento cognitivo, a escola possui um papel importante no desenvolvimento social dos adolescentes. Portanto, ela precisa atuar na prevenção do *bullying*, assim como de outros comportamentos que prejudicam a saúde mental dos estudantes (BANDEIRA; HUTZ, 2010, p. 137).

Segundo Rogers (2009), a aceitação configura uma das atitudes capazes de favorecer a aprendizagem significativa. Segundo o autor, a autoaceitação está condicionada à aceitação do estudante pelo professor. Quando o estudante é aceito plenamente sem qualquer julgamento, o

indivíduo passa a ter condições de superar seus medos e encorajar-se no enfrentamento de seus problemas (ROGERS, 2009, p. 351-352).

Mesmo para os estudantes que citaram incômodos relacionados à aparência, houve a percepção de que a Dança contribuiu de forma positiva na superação desses embaraços. Esse fato possui relação direta com a abordagem assumida pela pesquisadora no Projeto-Piloto: os estudantes tinham total liberdade para recusar a vivenciar uma experiência que ocasionasse neles sentimentos de vergonha, medo ou insegurança. Foram observados facilmente, no início do Projeto-Piloto, momentos de desconforto entre aqueles que se diziam mais tímidos, assim como certa dificuldade em se posicionar como sujeito autônomo.

Era imprescindível que as experiências trouxessem algum valor para eles, ou seja, que fossem significativas. Para tanto, nenhum tipo de pressão ou autoritarismo no Ensino deveriam atuar nessa aprendizagem, pois poderiam dificultar a concretização de bons resultados. Segundo Rogers (2009, p. 327), a aceitação corresponde também ao acolhimento de sentimentos negativos, medos e dificuldades dos alunos, da mesma forma que seus sentimentos positivos, como o sentimento de confiança: “A aceitação implica que se veja o cliente como uma pessoa independente, permitindo-lhe experimentar os seus próprios sentimentos e descobrir o que a sua experiência significa”.

Falar em Dança, uma área de conhecimento que envolve o corpo, acaba recaindo na concepção cultural de um padrão estipulado e excludente que designa quem pode ou não dançar. Nesse contexto, o trabalho de Vianna foi precursor no Brasil, ao incluir os corpos e suas diferenças durante toda a sua trajetória como educadora.

Vianna interessava-se por pessoas diferentes e esse era o foco principal de sua pesquisa corporal que envolvia também o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais (RESENDE, 2008, p. 565). Para ela, todos os corpos possuem potencialidades capazes de serem percebidas e acionadas.

Durante as aulas do Projeto-Piloto, buscava-se o corpo possível e não idealizado, respeitando os limites corporais de cada aluno, característica encontrada na abordagem em Vianna (RESENDE, 2008, p. 572). As diferenças presentes nos corpos eram exploradas e o enfoque na valorização de cada aluno estava presente nas experiências realizadas, o que contribuiu na autoaceitação do corpo, observada no seguinte trecho: “*Hoje eu me sinto melhor com a minha aparência, com o formato do rosto e do corpo, com os meus traços físicos [...] ajudou (a Dança) a entender meu corpo, me fez acreditar que as pessoas podem ser*

*diferentes, que elas não precisam ser iguais a ninguém [...]*" (Entrevistada Clarissa, *grifo* nosso). Para outro estudante, a prática da Dança também influenciou na aceitação do próprio corpo: *"Eu fui crescendo, começando a falar com outras pessoas sobre isso e pela própria mudança física que a Dança fez com o meu corpo, eu comecei a me sentir bem melhor"* (Estudante André, *grifo* nosso).

Uma das entrevistadas sentia-se incomodada com sua aparência, no entanto, quando dançava, esse sentimento era deixado de lado, até que ela passou a aceitar-se como era: *"Quando eu dançava [...] ele (cabelo) voltava a ser o crespo de sempre, mas depois da dança eu praticamente não ligava [...] depois de um tempo eu comecei a me acostumar"* (Estudante Maria Luiza, *grifo* nosso).

Para as gestoras, a prática da Dança na adolescência é fundamental, por ser um momento de mudanças tanto físicas quanto psicológicas. Quando perguntados se consideravam a Dança importante na escola, baseando-se nos resultados do Projeto-Piloto, um deles respondeu:

*Na adolescência, você tem inúmeras mudanças tanto de personalidade quanto de corpo, quanto de autoaceitação, problemas em relação à autoestima, a autovisualização, a necessidade de ser incluído e essa necessidade de ser incluído passa, desde as relações coletivas menores até as relações sociais mais amplas, que estão explícitas em propaganda, naquilo que os adolescentes estão consumindo [...] demarcadamente, a questão estética também está envolvida* (Representante do SOEP, *grifo* nosso).

Essa influência positiva da Dança no aumento da autoaceitação relaciona-se diretamente à abordagem utilizada nas atividades em sala de aula. Segundo Resende (2008), a abordagem somática trabalha um corpo possível, cada indivíduo realizará os movimentos que seu corpo lhe permitir, ampliará suas possibilidades de uso do corpo dentro de seus próprios limites (RESENDE, 2008, p 572).

Para cinco estudantes, as percepções analisadas apresentaram dados inconclusivos no sentido de não ter sido possível coletar dados suficientes que indicassem uma autoaceitação positiva ou não. Essas informações são sinalizadas pelas expressões "mais ou menos", "estou em processo de aceitação" ou "tentando me aceitar". Encontramos essas evidências na fala a seguir: *"Estou em processo de aceitação devido a algumas crises que tive no passado [...]"* (Estudante Daiane, *grifo* nosso).

No entanto, todos os estudantes concordaram que a Dança auxiliou nesse aspecto de alguma forma, o que confirma a hipótese inicial de que a prática da Dança pode contribuir na aceitação do próprio corpo, assim como em um conhecimento maior dele.

Na metodologia de Vianna, a construção do autoconhecimento está associada a uma reconstrução desse corpo por meio da experiência, explorando a presença não só para esse corpo que dança e que interpreta, mas também que, antes de tudo, vive (RESENDE, 2008 p.566).

Dessa forma, evidenciam-se as contribuições de um olhar somático sobre o corpo no Ensino da Dança, já que todos os entrevistados reconheceram que a sua prática influenciou positivamente na autoaceitação do corpo. Um exemplo disso encontra-se na percepção da estudante a seguir, que observou uma melhora comparada ao período em que começou a participar das oficinas: “*Me aceito hoje em dia bem mais do que na época em que comecei*”(Estudante Mirela, *grifo* nosso).

Observa-se que um dado positivo foi que a maior parte dos praticantes não se inscreveu nas oficinas motivados por problemas relacionados à aparência física. Isso revela dois fatores: os estudantes não possuíam problemas graves em relação à aparência e a Dança não era vista por eles apenas como uma atividade, cujo objetivo fosse exercitar ou treinar o corpo para atingir uma forma ideal. Ao apresentar uma autoimagem distorcida e idealizada, o adolescente acaba apresentando uma autoestima baixa. Para Aguiar (2014, p. 29-30), “uma imagem corporal negativa está associada a valores muito baixos de autoestima”.

Entretanto, os estudantes foram motivados a participar por outras questões reveladas por eles durante a entrevista. As questões do corpo estavam lá, o que é normal em indivíduos que estão em processo de mudanças consideráveis tanto psíquicas quanto físicas.

Nunes (1997) aponta que Rogers define a imagem ideal como sendo as características e atributos que a pessoa gostaria de possuir, enquanto a imagem real são as qualidades e defeitos percebidas pelo indivíduo. Quanto maior o desequilíbrio entre a imagem real e a ideal, maior o conflito gerado para o adolescente. Isso reflete em sentimentos de baixa autoestima, desvalorização e isolamento social (NUNES, 1997, p. 47).

Para Aguiar (2014), os adolescentes podem acabar adquirindo comportamentos que os colocam em uma condição de vulnerabilidade quando buscam atingir um modelo de corpo ideal para serem aceitos em determinado grupo. Sendo assim, é comum que surjam problemas associados à sua autoimagem, que se refletem no desejo por mudanças em sua aparência (AGUIAR, 2014, p. 29).

A partir disso, depreende-se que a maior parte do grupo entrevistado apresenta uma autoestima elevada no âmbito da dimensão corporal. Conclui-se que a autoimagem dos entrevistados apresenta-se próxima ao real a partir da percepção de autoaceitação dos

envolvidos. Para todos os adolescentes entrevistados, a prática da Dança foi fundamental nesse processo.

### 7.3. Dimensão social da autoestima

Essa dimensão divide-se em variáveis, como *motivações em participar da Dança e percepções pessoais dos participantes* relacionadas à dimensão social que influencia a construção da autoestima (PEIXOTO, 2003; PEIXOTO; ALMEIDA, 2011). Nesta seção, são analisadas a construção das relações afetivas e possíveis transformações na interação social entre os pares.

#### 7.3.1. Motivações em participar da Dança

Entre as motivações citadas pelos estudantes, sete dos quinze alunos entrevistados foram motivados a participar das oficinas por influência de amigos. Observou-se que a maior parte deles, num total de cinco, pertenciam a um mesmo grupo e estavam no 6º ano do Ensino Fundamental. Isso reforça o entendimento de que no período da adolescência, entre a adolescência Inicial e a Média, existe uma busca por pertencimento e identificação em determinado grupo (AGUIAR, 2014, p. 20). Constatou-se esse dado na fala da estudante: *“Minhas amigas também estavam muito motivadas, aí eu não ia ficar sozinha e entrei”* (Estudante Cleide, grifo nosso). Essa necessidade grupal, aspecto comum da adolescência, é reforçada por outro exemplo citado na entrevista: *“Quando eu vi que todas as minhas amigas iam, que eu não ia ficar sozinha, deslocada no lugar, eu tomei a iniciativa de me inscrever para a Dança”* (Estudante Daiane, grifo nosso).

A adolescência normalmente é caracterizada pela passagem da dependência familiar para a dependência grupal e da autonomia da pessoa em relação aos pais (AGUIAR, 2014, p. 20). Apesar desse aspecto presente no período da adolescência, três estudantes foram motivados a participar por influência parental. Um deles porque os pais são dançarinos e os outros por apoio familiar. Para um deles, a influência deu-se a partir de memórias de vivências em que observava os pais dançando: *“Como eu sou de uma família de pais que dançam, eu já convivi com a Dança desde pequena”* (Estudante Maria Luiza, grifo nosso). Outra estudante disse: *“Quando cheguei em casa minha mãe falou: tem Dança e Teatro. Falei: Posso fazer os dois? Disse: Pode [...]”* (Estudante Mariana, grifo nosso). Essa última fala revela a importância não só do apoio dos pais, mas também do envolvimento e participação dos responsáveis nas ações desenvolvidas na comunidade escolar. Além de

acompanhar de perto o desenvolvimento do adolescente, isso possibilita a construção de uma relação equilibrada, afetuosa e de confiança entre pais e filhos, importante num período marcado por transformações, conflitos diversos e vulnerabilidade emocional (OPAS, 2018).

No grupo, ficou evidenciado que dois estudantes deixaram de participar das oficinas por problemas relacionados à identificação com os grupos a que pertenciam, o que reforça o entendimento da necessidade do adolescente em sentir-se inserido a um determinado grupo. Esse dado aparece na fala a seguir: “*Não consegui me adaptar com as pessoas, já no segundo ano eu já tinha um certo laço, eu já conhecia desde o Pedrinho*<sup>11</sup> [...]” (Estudante Jurema, grifo nosso). Isso também é observado em outro trecho: “*Eu não me identificava muito, porque a turma a maioria era bem mais nova* [...]” (Estudante Carmem, grifo nosso).

Nota-se que a influência social foi a segunda maior motivação colocada pelos estudantes em participar e, também, foi a única motivação para a desistência. Esse dado demonstra o quanto as relações socioafetivas têm importância nessa fase da vida para os adolescentes.

### 7.3.2. Percepções pessoais dos participantes

Para analisar se a participação no Projeto-Piloto de Dança contribuiu para o desenvolvimento das relações afetivas, foi perguntado se os estudantes percebiam se as relações sociais elencadas a seguir melhoraram, pioraram ou encontravam-se da mesma forma que anteriormente:

- Laços de amizade – quatorze estudantes observaram melhora nesse tipo de relação social, no entanto para um não houve alteração;
- Companheirismo - treze estudantes destacaram melhora nesse tipo de relação social. Apenas para dois, não houve alteração;
- Respeito ao próximo - dez estudantes notaram melhora nesse tipo de relação social. Houve apenas cinco ocorrências sem alteração;
- Interação com outros, dentro e fora do grupo - doze estudantes salientaram melhora nesse tipo de relação social. Houve três casos sem alteração.

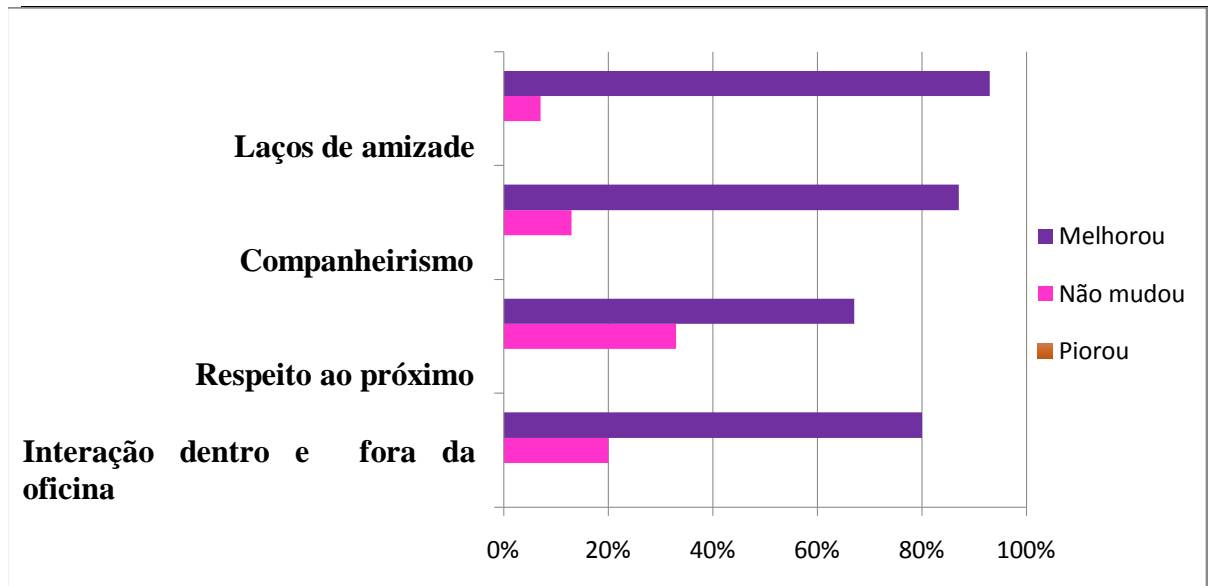
Um dado importante é que nenhum dos entrevistados identificou uma piora em nenhuma das relações sociais elencadas, sendo o item “laços de amizade”, o que mais projetou melhora a partir da participação nas oficinas, seguido do item “companheirismo”. O

---

<sup>11</sup> "Pedrinho" é um termo utilizado por toda a comunidade escolar para designar o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do *Campus* São Cristóvão I, localizado no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro.

item "respeito ao próximo" foi o que menos apresentou alterações para os estudantes entrevistados. Observa-se esses dados na tabela a seguir.

**Gráfico 1- Relações sociais apresentadas pelos estudantes**



Fonte: A autora, 2020.

Muitos relataram que passaram a ser mais conhecidos e a ter um entrosamento melhor com outros dentro e fora do convívio social. Uma aluna disse: “*Depois que dancei, cantei, fiquei mais conhecida*” (Estudante Jurema, grifo nosso).

Esse dado tem relação direta com a própria dinâmica organizacional de turmas formadas diversificadamente e, também, do foco na realização de experiências que favoreciam o desenvolvimento das interações entre os membros dos grupos, como os jogos corporais de improvisação realizados nas oficinas. É através de Jogos Corporais que Vianna explora a relação entre os participantes em experiências que envolvam a percepção do movimento corporal do outro, de suas ações e reações espontâneas durante o jogo (RAMOS, 2009, p. 49). Esse dado é confirmado pela fala de um dos membros da gestão do *Campus*:

*Ela (Dança) de qualquer maneira promoveu uma relação, uma interação muito grande [...] era um projeto totalmente inovador, não era um projeto exclusivo de cada série, de cada turma, era um projeto totalmente interativo. Então, inscreviam-se para a Dança, por exemplo, estudantes do 6º ao 9º ano[...] mas o resultado foi muito interessante [...] o que mais apareceu foi a interação dos estudantes [...]* (Coordenadora do Projeto, grifo nosso).

Analisando os dados relacionados aos laços de amizade, de respeito ao próximo, de interação social, entre outros, conclui-se que a dimensão social presente no autoconceito reflete diretamente na construção da autoestima, melhorando-a consideravelmente a partir das experiências vivenciadas no Projeto-Piloto de Dança.

De acordo com a representante do SOEP:

*Coletivamente vale a pena destacar o impacto do grupo de Dança no desenvolvimento do coletivo da escola, mesmo daqueles que não participaram efetivamente como alunos, por que você tem o potencial agregador, o potencial festivo, o potencial lúdico [...] superou seus objetivos e alcançou um coletivo maior (Representante do SOEP, grifo nosso).*

Para outra gestora, “Mesmo aqueles que não participam do Projeto, mas que vão ao espetáculo ver o amigo que se apresenta, também foram beneficiados com a formação de plateia [...] Então, assim, eu acho que a escola inteira foi beneficiada [...]” (Representante da Direção Pedagógica e do NAPNE, *grifo da nosso*).

Observa-se, nessas falas, o quanto a Dança produziu impactos positivos nas relações desenvolvidas no espaço escolar. Isso ocorre pelo fato dessa linguagem permitir que a comunicação e a leitura corporal se dê a partir de infinitas possibilidades de conexão com o outro, construindo um ambiente favorável para o estabelecimento de vínculos afetivos.

Além disso, observou-se que quase a metade da amostra de estudantes buscou as atividades por influência dos amigos, o que demonstra, também, um bom relacionamento de convívio social anterior à participação nas oficinas. Todos esses dados trazem evidências de que a autoestima dos estudantes entrevistados é elevada.

Esses resultados refletem o tipo de abordagem da Dança nas atividades desenvolvidas durante a oficina. As práticas buscavam a interação entre os participantes, como o uso de jogos corporais realizados coletivamente nas aulas. Além dessas atividades, os processos criativos com a participação de todos e os ensaios coreográficos também estimulavam o engajamento de todos na sua construção.

Para Ramos (2007), Vianna observava a importância da aplicabilidade de jogos corporais nas experiências em Dança. Para ela, “a diversidade no relacionamento cria a possibilidade de estímulos diferentes, reações distintas e, conseqüentemente, descobertas diversas e incomuns. Muitas vezes essa parceria clarifica os pontos que eram, até então, obscuros no trabalho individual” (RAMOS, 2007, p. 56).

Para Assis e Avanci (2004, p. 129-130),

Um adolescente com baixa autoestima, tem maior dificuldade em interagir com outras pessoas, se isolam por achar que não são aceitos e não estabelecem opiniões positivas a seu respeito. Já os adolescentes com autoestima elevada, se sentem aceitos e possuem sucesso em suas relações interpessoais.

A aceitação pelos grupos de amigos na adolescência fortalece a autoestima evitando a ocorrência de riscos relacionados ao isolamento, depressão, ansiedade (AGUIAR, 2014, p. 28).

Nesse aspecto, segundo os três entrevistados da gestão pedagógica, a experiência em Dança diminuiu consideravelmente a incidência de casos de alunos com esses problemas no *Campus*, tanto entre os que frequentavam as aulas, quanto para aqueles que não participavam.

Para os entrevistados, mesmo que de forma indireta, o Projeto-Piloto teve o alcance de toda a comunidade escolar, seja por meio da realização de ações que permitiram o entrosamento e participação de todos, seja pela possibilidade de apreciar a Arte realizada dentro do espaço escolar.

#### **7.4. Dimensão artística da autoestima**

Essa dimensão divide-se em: *motivações em participar da Dança e percepções pessoais dos participantes* sobre o domínio artístico da Dança relacionados ao desempenho, às habilidades, ao talento e à projeção de carreira futura na área (PIPA; PEIXOTO, 2011, 2014).

##### **7.4.1. Motivações em participar da Dança**

Do total da amostra de quinze estudantes entrevistados, cinco informaram ter tido alguma experiência em Dança anteriormente (em projetos de Dança, oficinas ou academias) enquanto para os demais, por questões relacionadas à dificuldade na conciliação das atividades, por razões financeiras ou falta de estímulo anterior, isso não foi possível. Alguns estudantes foram motivados pelo desejo em aumentar seu desempenho físico ou habilidades físicas, como a flexibilidade. Esse incômodo foi citado por três deles. Observa-se esse dado na fala a seguir: *“Tinha um problema que eu não gostava muito de não ter muita flexibilidade. Eu fiz ginástica quando eu era pequena e eu ganhei um pouco de flexibilidade mas eu sempre quis ter mais flexibilidade [...]”* (Estudante Juliana, grifo nosso).

##### **7.4.2. Percepções pessoais dos participantes**

Com o objetivo de analisar a percepção de desempenho no domínio artístico, buscou-se saber se os estudantes consideravam-se dançarinos habilidosos antes de entrar na oficina, nesse momento os participantes mostraram-se bastante divididos. Cinco estudantes responderam que sabiam de suas habilidades, cinco responderam que não eram bons dançarinos e cinco apresentaram respostas inconclusivas, utilizando-se de expressões como:

“*mais ou menos*”, “*um pouco*” ou “*não sei*”. No entanto, quando perguntados se durante a participação no Projeto-Piloto essa expectativa havia mudado, dez estudantes responderam que participar da Dança melhorou em algum aspecto essa percepção inicial. Já para cinco estudantes, a melhora foi pouco percebida, porém existiu. Nenhum estudante respondeu que não houve mudança em relação a isso, nem para melhor, nem para pior.

Quando perguntados se gostavam de dançar para os outros ou se tinham vergonha, somente quatro estudantes afirmaram que gostavam de dançar. Como no exemplo a seguir: “*Eu gostava de dançar e sentia muita admiração por que é gratificante você conseguir passar a mensagem que você está querendo passar*” (Estudante Daiane, grifo nosso).

Três estudantes responderam que, ao mesmo tempo em que eles gostam de se apresentar na Dança, apresentam um sentimento de vergonha. Para um dos entrevistados, “*é um sentimento que mistura, você quer brilhar, mas você também tem vergonha*” (Estudante Jurema, grifo nosso).

Os demais entrevistados, num total de oito, relataram que a vergonha de se expor é o motivo de não gostarem de dançar para as outras pessoas. Como percebido pela estudante a seguir: “*Eu já tinha me apresentado em teatro, então... era muita gente que via, só que era gente que, na maioria, eu não conhecia. Só que gente que eu conheço, é um pouco vergonhoso para mim*” (Estudante Juliana, grifo nosso).

A partir da análise do material e da fala da aluna Juliana, concluiu-se que a maioria dos estudantes apresentou sentimentos de vergonha ao dançar para outros, independente de possuir ou não experiência anterior justamente por tratar-se de uma experiência diferente daquelas vivenciadas até o momento por eles. Entretanto, durante a análise do material ficou evidente que, conforme o tempo foi passando, a maioria percebeu que esse sentimento de vergonha diminuiu, principalmente, após experiências bem-sucedidas ao dançar no palco do Teatro Mário Lago.

Para analisar a percepção de talento, buscou-se saber se os estudantes sentiam-se admirados por outras pessoas. Seis responderam que se sentiam admirados, três responderam que não se sentem admirados e seis não souberam afirmar com toda a certeza ou não responderam.

Durante a análise, percebeu-se a importância que os estudantes dão à opinião daqueles que eles gostam. Nessa fase da vida, é importante para o adolescente esse sentimento de aprovação por parte de outros, de admiração, de sentir-se aceito e inserido num contexto social. Observa-se isso na fala a seguir: “*Na verdade, todo mundo diz, todo mundo fica*

*falando: ‘Nossa, você dança bem e tal’ [...] todo mundo admira, eu acho que isso é bom”* (Estudante Maria Luiza, *grifo* nosso). Outro estudante falou: *“Percebia que as pessoas me admiravam e isso me dava mais confiança, me fazia sentir capaz”* (Estudante Marcos, *grifo* nosso).

Esse dado observado vai ao encontro do referencial teórico estudado. De acordo com Aguiar (2014, p. 26), a autoestima é uma autoavaliação subjetiva do indivíduo formada, também, a partir da “aceitação e valorização do sujeito por parte daqueles que lhe são importantes”.

Sobre a percepção de gostar ou não de dançar para outras pessoas, um dado importante é que alguns dos estudantes que revelaram possuir vergonha de dançar, sentiam-se admirados pelos outros. Esperava-se encontrar uma possível relação entre gostar de dançar e sentir-se admirado (que até existiu) e não a relação encontrada entre o sentimento de vergonha e a percepção de admiração pelos outros. Como foi observado no seguinte trecho: *“Eu tinha vergonha, mas com o tempo foi melhorando. Sentia que me admiravam, por isso eu tinha vergonha”* (Estudante Mirela, *grifo* nosso).

Deve-se ressaltar que, nesse caso, o sentimento de vergonha surgiu justamente a partir da admiração percebida. Esse dado é observado também na fala de um dos membros da gestão: *“Às vezes, o estudante sofre não só com bullying mas, também, com o fato de ser muito engrandecido, elogiado, às vezes ele tem dificuldade nisso também, em se sobressair [...] existem muitas dificuldades de toda ordem na adolescência [...]”* (Coordenadora do Projeto, *grifo* nosso).

Evidenciou-se nesses dados uma incerteza por parte dos entrevistados em perceber-se talentosos, no entanto quando perguntados se achavam que tiveram mais momentos de sucesso ou fracasso, todos afirmaram ter tido mais sucesso e essa percepção também corresponde às experiências positivas realizadas no palco.

Durante a entrevista, buscou-se saber se os estudantes já desejaram seguir carreira profissional em Dança e também saber se a participação no Projeto-Piloto tinha relação direta com esse desejo de profissionalizar-se. Doze dos entrevistados responderam que já pensaram em seguir carreira na Dança em algum momento da vida, sendo um total de sete estudantes influenciados diretamente pelas oficinas realizadas no *Campus*. Cinco deles não foram influenciados diretamente, sendo o desejo de profissionalizar-se anterior ou posterior à experiência realizada entre 2017 e 2018.

Muitos desses estudantes relataram que não possuem certeza sobre a profissão a seguir e esperava-se isso em razão da pouca idade. Observou-se, também, que alguns estudantes continuaram a dançar na escola sendo que um deles criou um coletivo de Dança com outros dois estudantes que faziam parte do Projeto e já se apresentaram no Colégio e em outros lugares:

*A partir do momento que comecei a me apresentar e gostei da experiência, percebi que não era só um passatempo [...] atualmente participo de um coletivo de Dança onde a gente explora propostas com vários temas em situações de improviso em Dança. Pretendemos ampliar nossa experiência agregando outras linguagens como a poesia, futuramente (Estudante Marcos, grifo nosso).*

Entendendo a dimensão artística como uma estrutura presente no autoconceito que reflete diretamente na construção da autoestima dos adolescentes, ficou concluído que em alguns aspectos, como a percepção de habilidades e a projeção de carreira futura, houve um impacto significativo da Dança na percepção deles (PIPA; PEIXOTO, 2011, 2014).

A maior parte dos estudantes afirmou que adquiriu novas habilidades e melhorou seu desempenho a partir das experiências realizadas nas oficinas. Foram constatadas essas informações positivas em relação ao desejo de seguir a carreira profissional, o que demonstra que a Dança possui importância para os entrevistados a ponto de influenciá-los a querer profissionalizar-se em algum momento da vida deles. Entretanto, nem todos foram diretamente influenciados pela oficina, muitos tiveram esse desejo antes mesmo de participar e em outros, esse sentimento surgiu posteriormente.

Outros aspectos investigados nas falas referentes à dimensão artística apresentaram equilíbrio nas respostas. Em relação à pergunta sobre gostar ou não de dançar para outros, observou-se que a vergonha foi o sentimento negativo mais revelado entre os entrevistados como motivação de não gostar de dançar para outras pessoas. Porém, apesar de reconhecerem que a prática da Dança contribuiu para que esse sentimento negativo diminuísse, é compreensível tal sensação em um ambiente onde todos os estudantes estão expostos a julgamentos como, por exemplo, nos momentos em que se apresentaram diante de uma plateia. Todos os quinze estudantes entrevistados passaram pela experiência de subir ao palco do Teatro Mário Lago, localizado no *Campus* onde as aulas ocorriam, para se apresentar diante de uma plateia repleta de pessoas conhecidas. A necessidade de sentir-se pertencente a um grupo e o medo da rejeição que atravessa o indivíduo nessa fase da vida, tornam compreensíveis os sentimentos de vergonha apresentado por parte deles.

### 7.5. Avaliação pessoal sobre o Projeto e possíveis transformações

Essa dimensão divide-se em: *a importância da Dança na Escola, transformações pessoais dos participantes e atividades em Dança que influenciaram na autoestima* a partir das transformações advindas da prática da Dança e da percepção da importância atribuída à Dança no ambiente escolar.

#### 7.5.1.A importância da Dança na Escola

Dez dos quinze participantes nunca tiveram a oportunidade de ingressar em cursos de Dança anteriormente, apesar de demonstrarem interesse na Dança. Dos cinco entrevistados que trouxeram conhecimento anterior em Dança, dois estudantes pontuaram a dificuldade em conciliar esse tipo de atividade em outro local desvinculado da rotina escolar. Como observado na fala do participante: *“Eu tentei começar a fazer Ballet num lugar aqui perto de casa e tal, eu não consegui conciliar depois por causa do tempo [...] no final acumulou, então... só depois, em 2018, que apareceu as oficinas, que eu tive chance de fazer uma atividade relacionada à Dança de novo”* (Estudante André, grifo nosso).

Outra estudante afirmou que, devido à rotina extensa de atividades no *Campus*, não conseguiu conciliar os estudos com a prática da Dança fora da escola: *“Eu sempre fiz dança desde pequena e aí quando eu entrei no CPII, eu tive que parar de fazer dança por causa do tempo. Eu chegava muito tarde em casa por ser longe e eu não conseguia ir”* [...] (Estudante Juliana, grifo nosso).

Para oito dos alunos entrevistados, o fato de a própria escola oferecer a atividade contribuiu no seu acesso e frequência assídua às aulas. Isso foi observado na recorrência da expressão *“já que era/tinha na escola”* na fala deles: *“No colégio ficou mais viável por que não precisava ninguém me levar, me buscar, então lá eu tinha tudo”* (Estudante Gisele, grifo nosso).

Também, foi mencionado por eles, a dificuldade em realizar a atividade anteriormente por questões financeiras. Geralmente, os cursos de Dança oferecidos em academias possuem um custo relativamente alto, já que além do uniforme e da mensalidade, existem custos relacionados à participação de espetáculos e à confecção de figurinos o que inviabiliza o acesso de alunos com baixa renda. A condição financeira apareceu na fala de três estudantes entrevistados através do uso de expressões como *“não tinha condições”* ou *“era de graça”*. Observa-se esse dado na percepção a seguir: *“Eu precisava de uma oportunidade que não precisasse pagar porque eu não tinha condições de custear aulas de Dança”* (Estudante

Carmen, *grifo* nosso). Outra estudante disse: “*Nunca tive condições de fazer aulas particulares [...]*” (Estudante Mirela, *grifo* nosso). Esse dado revela a importância da escola em assumir e reconhecer o seu papel inclusivo, dando oportunidade e condições igualitárias a todos os alunos.

A maior parte dos entrevistados inscreveu-se no Projeto-Piloto, no segundo ano de sua existência, ou seja, em 2018. Isso refletiu no aumento da procura por parte de novos estudantes posteriormente. Foi, inclusive, uma das motivações apresentadas por um dos alunos entrevistados para participar das oficinas: “*Eu já tinha visto um trabalho, uma apresentação que você (pesquisadora) tinha montado junto com outros alunos e eu achei muito legal, eu vi muito o potencial, o quão bom era o trabalho, na verdade [...] eu queria muito participar para ver como é*” (Estudante Marcos, *grifo* nosso). Na percepção de uma das gestoras, o interessante foi que “*o avanço foi tão grande que todas as pessoas do Campus quiseram participar, primeiro os pais quiseram participar, alguns professores e até trabalhadores terceirizados quiseram participar*” (Coordenadora do Projeto, *grifo* nosso). Deve-se sublinhar que essa iniciativa repercutiu também nas práticas de outros profissionais da Educação, segundo uma das gestoras:

(O Projeto) fez repensar a própria dinâmica da escola, então a gente teve nesse processo professoras envolvidas em várias iniciativas pedagógicas de outras disciplinas. Então, esse projeto deu possibilidade de a gente ver ações interdisciplinares, o que é uma coisa muito difícil numa escola grande como o CPII[...] (Representante do SOEP, *grifo* nosso).

Esses dados trazem indícios de que o Projeto atingiu seus objetivos junto a toda a comunidade escolar, percepção revelada, também, em matéria publicada no sítio eletrônico da instituição<sup>12</sup> (COLÉGIO PEDRO II, 2017, não paginado). Na ocasião, o Diretor Geral do *Campus* relatou que as oficinas de Dança e de Teatro foram um sucesso. Naquele mesmo ano, a Direção Pedagógica do *Campus*, reconheceu a pertinência do Projeto em um memorando (**Anexo E**), encaminhando esse documento à Pró-Reitoria de Ensino do Colégio Pedro II, em dezembro de 2017<sup>13</sup>.

As falas apresentadas evidenciaram não só a importância em manter projetos artísticos direcionados aos adolescentes dentro do espaço escolar, mas também a necessidade de viabilizar o acesso a toda comunidade escolar. Novas turmas foram criadas com o objetivo de

<sup>12</sup>Informação obtida na matéria *Oficinas de Dança e Teatro são aprovadas por estudantes de SCII*, disponível no endereço eletrônico: [http://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/223-noticiaas2017/6659-oficinas-de-dan%C3%47a-e-teatro-s%C3%A3o-aprovadas-por-estudantes-de-scii.html](http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/223-noticiaas2017/6659-oficinas-de-dan%C3%47a-e-teatro-s%C3%A3o-aprovadas-por-estudantes-de-scii.html)

<sup>13</sup> Informação obtida em *Memorando*, disponível no endereço eletrônico em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/DEZEMBRO/relatorio%20danca%20teatro.pdf>

contemplar essa demanda. Ao incluir a todos, criam-se novos vínculos e a sensação de pertencimento e de responsabilidade em relação à Instituição. Isso foi o diferencial deste Projeto desenvolvido no *Campus*.

#### 7.5.2. Transformações pessoais dos participantes

Com o objetivo de saber os impactos da Dança no cotidiano dos adolescentes, eles foram perguntados se alguma experiência realizada dentro do Projeto-Piloto foi significativa a ponto de transformar-se em uma prática que eles buscam manter até hoje. Somente, um dos entrevistados não conseguiu identificar uma prática, costume ou habilidade adquirida, enquanto os demais participantes identificaram aspectos desenvolvidos na prática.

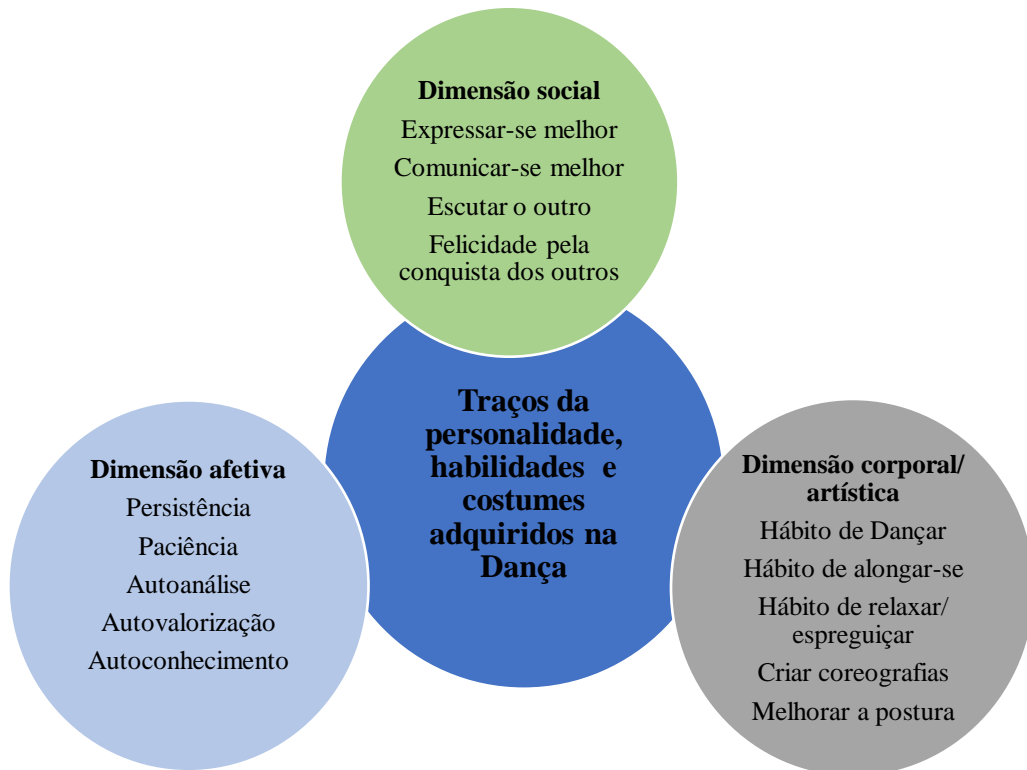
Houve um equilíbrio dentro da amostra estudada quanto à natureza das habilidades adquiridas como observada a seguir: cinco dos entrevistados identificaram habilidades e costumes relacionados à dimensão corporal e artística que procuram manter até hoje. Esses dados encontram-se em práticas realizadas por eles relacionadas ao trabalho e ao cuidado em relação à postura, à prática de exercícios de flexibilidade, de alongamento, de dançar e de criar coreografias. Observa-se isso na fala a seguir: “*Eu acho que o próprio hábito de dançar acabou meio que se tornando algo meu. Eu gosto muito até hoje porque além de ser saudável é divertido*” (Estudante Clarissa, grifo nosso). Para outra aluna, a prática de alongamento, realizado sempre antes das atividades, transformou-se em um hábito mantido por ela até hoje: “*Acho que me alongar todo dia e me espreguiçar. Você falava muito disso de espreguiçar quando a gente acorda*” (Estudante Mirela, grifo nosso).

Outros cinco entrevistados identificaram transformações na dimensão social a partir de habilidades, características e costumes adquiridos na Dança. As respostas que demonstram esses dados referem-se à melhora na capacidade de escutar, de se comunicar, de expressar-se, de ajudar aos outros, de sentir-se feliz com as conquistas dos outros. Uma estudante revela que uma mudança percebida relaciona-se à “*capacidade de poder escutar as outras pessoas [...]*” (Estudante Daiane, grifo nosso). Outra aluna percebeu mudanças nas relações sociais quanto à melhora na comunicação: “*Passei a ser mais comunicativa com as pessoas, me expressar mais, ser mais extrovertida*” (Estudante Renata, grifo nosso).

Quatro dos entrevistados identificaram transformações na dimensão afetiva a partir de habilidades, características e costumes adquiridos na Dança. Esses dados aparecem não só em ações que solicitem persistência, paciência, empenho, mas também o aperfeiçoamento da capacidade de autoanálise e de autovalorização. Um exemplo disso é observado na seguinte

sequência da entrevista: “Comecei a me esforçar mais, para poder sair do lugar” (Estudante Carmem, *grifo* nosso).

**Figura 7- Traços da personalidade, habilidades e costumes adquiridos na Dança**



Fonte: A autora, 2020.

Muitos dos estudantes relataram que a prática da Dança refletiu positivamente em outras áreas e em situações do cotidiano escolar, seja em relações entre aluno x aluno, seja em relações entre aluno x professor.

Segundo Assis e Avanci (2004), a escola é uma Instituição fundamental para o desenvolvimento da autoestima de adolescentes ao envolver sentimentos de sucesso e insucessos, por promover condições de interação social e de capacitá-los para o mundo (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 37).

Uma das alunas destacou que uma das atividades realizadas em sala de aula repercutiu de forma positiva, envolvendo estudantes que não participavam da oficina e até professores: “*Todo o pessoal que era da minha turma aprendeu esse negócio das cadeiras por que no dia que você ensinou isso, a gente tentou fazer na sala [...] a gente tentou fazer lá, aí virou uma febre na sala*” (Estudante Juliana, *grifo* nosso).

Outra participante da oficina revelou a dificuldade em realizar trabalhos coletivamente em outras disciplinas no colégio. Para ela, isso ocorre pelo fato de, na maioria das vezes, as tarefas serem mal distribuídas entre os integrantes do grupo e, também, pela falta de organização e comprometimento entre todos os envolvidos. Já na Dança, ela percebeu que conseguia trabalhar coletivamente por que todos os envolvidos compreendiam que, individualmente, não conseguiriam solucionar os desafios propostos para o grupo: *“Na oficina eu consegui trabalhar em grupo [...] a Dança te faz aprender que ‘nós não é só você’, o grupo não significa ‘eu vou fazer’, não, o grupo é ‘todo mundo vai ajudar’”* (Estudante Maria Luiza, grifo nosso).

Um estudante relatou durante a entrevista uma situação vivenciada na oficina envolvendo uma pessoa do grupo. Na ocasião todos os integrantes a apoiaram quando esta apresentou dificuldades, sentimentos de incapacidade e frustração. Além de fortalecer os vínculos afetivos estabelecidos entre os estudantes do grupo, esse evento marcou-o positivamente: *“Agora, qualquer apresentação que eu faça, que eu precise mesmo me apresentar eu me lembro desse momento por que foi muito marcante para mim [...]”* (Estudante André, grifo nosso).

Essa influência da prática da Dança na rotina dos estudantes foi observada também pelas gestoras entrevistadas. As três identificaram uma melhora no rendimento escolar por parte dos participantes das oficinas:

*Essa mudança positiva pode ser vista não só nos atendimentos organizados pelas orientadoras [...] mas também na escuta das famílias e [...] na escuta ao próprio estudante e no rendimento acadêmico desse estudante. A gente tinha meninos repetentes que passaram a ter um desempenho melhor, por que talvez muito desse desempenho tivesse ligado a questões mais profundas que a questão intelectual e eles puderam alcançar* (Representante do SOEP, grifo nosso).

No entanto é importante levantar a discussão sobre qual Dança é essa que deve ser desenvolvida na escola e a partir dessa discussão surgem vários questionamentos necessários: Quais estudantes a Dança pretende atingir? Quais os objetivos do professor de Dança na escola? O que desejam os adolescentes quando buscam essa linguagem? Que corpo nós, Educadores, almejamos?

A partir da triangulação dos dados obtidos com o referencial teórico utilizado na pesquisa, foram observados fortes indícios de que o conceito de corpo enquanto experiência é um caminho de transformação positiva da Dança tanto para os estudantes quanto para os gestores entrevistados. A importância dada ao campo experiencial em Vianna e Rogers, à potencialidade de cada um e ao Ensino centrado no aluno favorece um ambiente de

aprendizagem significativa. Isso fica marcado na fala de vários participantes, como na mencionada a seguir:

*A experiência que eu tive no Ballet e na oficina foram muito diferentes por que no Ballet tem uma coisa que considero muito mais robótica, por que os exercícios são muito padronizados e você tem uma expectativa muito alta de ser exatamente como professora mandou. Já nas nossas aulas eu me sentia muito melhor, muito mais confortável [...] muito mais livre [...] eu não estava tentando atingir a perfeição [...] acho que esse outro tipo de Dança “menos acadêmica” é muito crucial para gente conhecer a Dança em si (Estudante André, grifo nosso).*

As características do *Ballet* Clássico colocadas pelo estudante André, como a padronização do movimento e o Ensino realizado de cima para baixo, sendo o aluno um reproduzidor desses movimentos ensinados por seu mestre está presente na prática de vários professores até hoje.

Segundo Beatriz Souza (2012, p. 10), “historicamente, a Dança foi e ainda é profundamente influenciada por uma perspectiva mecanicista do corpo, visto como aquele que apreende e reproduz movimentos, aquele sobre o qual as técnicas de dança vão sendo aplicadas de maneira gradativa e progressiva [...]”. Uma das maiores inquietações de Angel Vianna que direcionou sua investigação sobre o corpo é justamente o modelo proposto pela técnica do *Ballet* Clássico. Vianna entende que cada aluno é único e, por esse motivo, suas potencialidades devem ser exploradas e não se pode seguir um padrão ou modelo estabelecido, como é o caso da técnica Clássica (RAMOS, 2009, p.39).

Sobre isso, a pesquisadora também possui total propriedade para versar sobre, já que por mais de quatorze anos, viu-se envolvida nessa prática na qual obteve formação acadêmica. Enquanto aprendiz, em nenhum momento de sua trajetória, teve a oportunidade de expressar-se com espontaneidade, com criatividade ou de projetar em movimentos aquilo que sentia ou pensava. A sua rotina, enquanto bailarina clássica, era marcada pela busca incessante da perfeição de uma série de movimentos preestabelecidos dentro daquela estética. Existiam uma altura de braço, ângulos de pernas, encaixe de quadril, posição da cabeça, postura corporal e uma forma que se pretendia alcançar e, para isso, exercícios de repetição eram realizados até que os alunos atingissem tal finalidade.

Os entrevistados colocaram a importância de promover discussões que levem o estudante a refletir sobre suas vivências e que, também, estimulem o desenvolvimento de um olhar crítico nas aulas de Dança. A Reflexão e a Crítica são duas dimensões de conhecimento que precisam ser articuladas no Ensino da Arte e que, também, configuram como uma das habilidades a serem desenvolvidas na Dança (BRASIL, 2017, p. 207). É relevante debater sobre as experiências vivenciadas no espaço escolar, questionando estereótipos, nessa fase da

vida em que a imagem corporal é valorizada. Um dos estudantes pontuou: “*nas nossas oficinas, nas experiências em geral, a gente sempre tentou colocar um pouco da gente, colocar um pouco de questionamento sobre o que a gente estava vivendo nos nossos trabalhos [...]*” (Estudante Marcos, grifo nosso).

Entendendo a adolescência como um período em que se busca fortalecer a própria identidade e seus valores, uma das gestoras reforça que “*o estudante está sempre em processo de construção, ele é um sujeito em processo de construção. Nós falávamos muito na aquisição de valores e criticidade, do aluno poder colocar sua opinião, discutir. Isso é muito importante*” (Coordenadora do Projeto, grifo nosso).

Para Rogers (2009), a primeira mudança a ser pensada no processo de ensino-aprendizagem seria permitir que o aluno entrasse em contato com os questionamentos que o cercam. O professor, por sua vez, deve criar um ambiente propício ao diálogo e à aprendizagem significativa (ROGERS, 2009, p. 331). De fato, a criticidade quando incluída na Dança potencializa as experiências e transforma esse olhar sobre o mundo e sobre si mesmo. Para Louppe (2012, p. 35),

A obra coreográfica já não deve ser analisada como simples objecto. Deve ser considerada, pelo contrário, uma leitura de mundo em si, uma estrutura de informação deliberada, um instrumento de esclarecimento obra consciência contemporânea. Por vezes, até uma arma de combate contra as injustiças ou os estereótipos.

A percepção de transformações nos adolescentes envolvidos no Projeto-Piloto e a importância dada ao direcionamento da proposta pedagógica é observada na fala de todas as gestoras entrevistadas:

A gente tinha muitas meninas que tinham questões com o corpo [...] e encontraram na Dança, acho que sobretudo em virtude da proposta pedagógica feita pelos profissionais que desenvolveram essas atividades, um espaço não de estigmatização ou de solidificação de um biótipo, mas de aceitação do corpo como uma extensão da Arte (Representante do SOEP, grifo nosso).

Segundo outra gestora, a Dança “*transformou vidas, transformou indivíduos, transformou adolescentes que precisavam dessa energia [...] sobretudo hoje em dia, numa sociedade tão conectada com mente e raciocínio*” (Representante da Direção Pedagógica e do NAPNE, grifo nosso). Além de reconhecer as transformações nos adolescentes, essa última fala reforça a visão cartesiana, ainda, disseminada no espaço escolar. Prioriza-se o desenvolvimento do raciocínio em práticas que excluem o corpo na ação da aprendizagem, como se fosse possível realizar uma aprendizagem significativa sem que o saber perpassasse o corpo, como um todo.

Para a Coordenadora do Projeto, a quebra do conceito hierárquico existente na visão tradicional de Ensino, que deu lugar a valorização dos saberes e vivências que cada aluno trazia, foi fundamental para o desenvolvimento do Projeto:

*É um atestado final de que avançamos e conseguimos o que era o mais importante, que era a interação, de você poder construir coisas a partir dos estudantes e não de cima para baixo, não dos professores para os estudantes, mas a construção, a contribuição que cada estudante deu em relação à sua própria história (Coordenadora do Projeto, grifo nosso).*

Repensar o modelo educativo desenvolvido na escola e as estratégias pedagógicas praticadas nesse contexto são necessárias. Tais ações podem influenciar tanto positivamente ao agregar a todos os estudantes, quanto negativamente ao excluí-los. Segundo uma das gestoras, “[...] Quando você está dentro de uma escola, esse olhar precisa ser diferenciado por que você está lidando com pluralidade e o teu objetivo não é só construir conhecimento em relação à Dança e ao corpo, mas também educar [...] em uma perspectiva mais ampla” (Representante do SOEP, grifo nosso). Nesse sentido, a Educação Somática traz contribuições por apresentar uma natureza inclusiva e por pautar-se na experiência singular.

Para Mantoan (2003, p. 60),

*As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação [...] para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.*

De fato, a inclusão sempre foi uma das preocupações centrais do Projeto-Piloto desde sua origem, que se deu da união de vários setores presentes na gestão pedagógica para discussão de caminhos que agregassem a todos, principalmente, com ações que estimulavam a participação de alunos atendidos pelo NAPNE e SOEP.

Exemplo que comprova o caráter inclusivo do Projeto está na fala de um dos participantes:

*Em uma outra oportunidade, eu já me senti desconfortável com outro professor. E por estar de cadeira de rodas não me senti confortável, não gostei, mas nas nossas experiências não teve essa situação por que as atividades mesmo em níveis diferentes, esses níveis se escondem na construção da relação que a gente estava tendo (Estudante Marcos, grifo nosso).*

As transformações percebidas nas diferentes dimensões do autoconceito que refletem na autoestima dos adolescentes refletiram também nas relações construídas dentro do ambiente escolar e fora dele. Observou-se um impacto positivo tanto entre a amostra de estudantes quanto entre a amostra de gestores.

### 7.5.3. Atividades em Dança que influenciaram na autoestima

Todos os entrevistados conseguiram lembrar de uma ou mais experiências que tenham contribuído de forma positiva para a sua autoestima. Aquelas mais citadas foram agrupadas segundo suas características, conteúdo e dimensões do autoconceito trabalhadas. Vale ressaltar a ocorrência de todas as dimensões (afetiva, social, corporal e artística) nas atividades desenvolvidas sendo, portanto, impossível fragmentá-las de acordo com as dimensões percebidas por eles.

As atividades definidas como positivas configuram-se como experiências que envolvem processos de criação, de improvisação, de realização de jogos lúdicos/corporais e de exercícios de relaxamento que, segundo eles, contribuíram na ampliação do autoconhecimento, da autovalorização, da autoaceitação e da autorrealização. Essas atividades abordaram o pilar da Educação Somática, ou seja, o corpo enquanto experiência. Os três eixos – *a vivência*, *a sensação* e *a percepção* – foram explorados nas atividades práticas de forma interligada e em conexão com os conteúdos pertinentes ao campo da Dança.

As atividades percebidas como negativas envolvem a exposição dos estudantes às situações de constrangimento e exercícios que ocasionaram desconfortos corporais (como exercícios de resistência, alongamento ou flexibilidade) que, segundo eles, refletiram em sentimentos de vergonha, medo, incapacidade, fadiga e dor. Durante a aplicação das entrevistas, oito entrevistados não conseguiram lembrar de nenhuma atividade ou experiência que tenha trazido para eles sensações negativas enquanto outros seis participantes identificaram tais experiências. Porém, entre os seis, cinco revelaram em suas falas que essas experiências que ocasionaram sentimentos negativos foram momentâneas, como observa-se na fala a seguir: “*Um sentimento de medo e vergonha quando nós estávamos treinando [...] mas isso foi mudando com o tempo até chegar a apresentação*” (Estudante Maria Rita, grifo nosso).

Isso também é observado no seguinte exemplo: “*Acho que foi mais no início do Projeto, quando eu entrei, quando tinha que fazer aqueles exercícios de contato eu me sentia um pouco desconfortável [...] mas isso era só no início, quando era a primeira vez?*” (Estudante Raquel, grifo nosso).

Das atividades citadas pelos estudantes, aquelas relacionadas à participação em apresentações de Dança e às atividades técnicas realizadas pela professora e pelo professor convidado serão mencionadas no *e-book* educacional, porém não estarão dispostas entre as quinze atividades propostas.

Em relação à participação em apresentações de Dança, a exclusão como atividade ocorreu porque para dois dos entrevistados, a experiência foi negativa, o que resulta em dados inconclusivos. Para aqueles que definiram essa experiência como algo negativo, um dos motivos para tal percepção envolve a timidez, a vergonha e a insegurança. No entanto, deve ficar claro para os alunos que eles possuem liberdade de escolha em participar ou não de situações que possam expô-los a possíveis constrangimentos. Além disso, as apresentações coreográficas são, na verdade, produto de várias experiências processuais realizadas em sala de aula e não atividades propriamente ditas. Essa experiência será citada no livro por possibilitar aos estudantes a sensação de sucesso, de capacidade, de orgulho e de autorrealização, principalmente, quando os alunos participam de todo o processo que envolve a escolha da temática, a criação, o figurino, a trilha sonora utilizada, entre outros.

Muitos estudantes relacionam a experiência em palco como uma experiência importante para o seu desenvolvimento artístico e também para a superação de dificuldades, além de ser uma experiência que fortaleceu o vínculo entre os participantes e passaram a ser reconhecidos por outros, segundo eles. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 207), uma das habilidades da Dança é “analisar e experimentar diferentes elementos [...] e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica”.

Já em relação às atividades técnicas mencionadas, como aquelas realizadas no corredor utilizando as barras de apoio adaptadas, as atividades feitas por um professor convidado e as técnicas de giro realizadas nas aulas, também não foram definidas como atividades no livro por não apresentarem objetivos de natureza somática, mas condicionamento físico ou desenvolvimento técnico dos participantes.

A experiência realizada com um professor convidado foi citada por um dos entrevistados como sendo muito importante, porque era um estilo de Dança que o estudante buscava aprofundar-se. Essas experiências de modo geral foram importantes, pois ampliaram o repertório corporal dos estudantes e, também, o conhecimento de outras técnicas e culturas. Todas as modalidades de Dança surgiram em um determinado momento histórico e sofreram influências socioculturais e políticas, enfim, elas foram moldadas segundo os valores estéticos da sociedade.

Apesar de algumas aulas apresentarem princípios técnicos oriundos da Dança Clássica, como a realização de exercícios envolvendo giros e os exercícios realizados em barras de apoio, o Ensino em Dança tinha sua base Contemporânea e sua abordagem somática. As professoras que atuavam à frente do Projeto, não viram a necessidade de instalar

barras de apoio nas salas de aula por esse motivo, já que a Dança Contemporânea desenvolve-se em exercícios realizados no chão, no centro e explorando todo o espaço físico da sala. Deve-se mencionar que não foi exigida a colocação de espelhos, o que poderia limitar o potencial dos alunos.

Para Louppe (2012), a Dança Contemporânea abandonou o espelho dos estúdios de Dança do qual o corpo reproduziria imagens idealizadas de si mesmo e também para que o esquema corporal escapasse do poder notório de condução do olhar (LOUPPE, 2012, p. 72). De fato, qualquer bailarino já se encontrou preso a essa imagem gerada no espelho que parece conduzir toda a atenção em detrimento do foco necessário ao próprio corpo.

Uma das experiências negativas, segundo um dos entrevistados, relacionava-se à dor produzida a partir de exercícios de alongamento: *“Eu acho que os alongamentos doem muito, os corpos não estão acostumados e sentia dor. Ninguém gosta de sentir dor”*(Estudante Jurema, *grifo* nosso).

Um dado interessante é que essa mesma estudante, em outro momento da entrevista, revelou que a prática do alongamento é, justamente, um hábito que a mesma procura manter até hoje. Isso significa que, de alguma forma, essa sensação negativa foi superada. Vale ressaltar que a prática de exercícios de alongamento era frequente nas oficinas de Dança por sua importância no preparo corporal ao conteúdo a ser explorado e, também, na promoção da consciência corporal. No entanto, é imprescindível que o professor de Dança respeite os limites corporais dos alunos, principalmente, em uma fase em que o corpo sofre tantas alterações físicas. Isso fica patente na frase: *“mas você nunca forçou a gente”*, dita pela estudante na ocasião.

Todas as práticas descritas a seguir foram abordadas segundo o conceito de Corpo enquanto experiência (BONDÍA, 2002), essa expressão baseia-se na Educação Somática. O corpo enquanto experiência, ao contrário da concepção dualista, traz uma nova forma de entender a corporeidade na Pós-Revolução Industrial. Ele concebe o homem e sua totalidade, um corpo compreendido nas esferas física, psíquica, social e em relações com o ambiente (BOLSANELLO, 2005, p. 100-101). As quinze atividades também relacionam-se com as habilidades a serem desenvolvidas na Dança e projetam possibilidades de articulação com as outras linguagens artísticas: a Música, as Artes Visuais e o Teatro (BRASIL, 2017).

- **Atividades envolvendo processos criativos**

As atividades que envolvem a criação foram descritas por quatro estudantes. Para um dos entrevistados, as experiências que melhoraram sua autoestima são as “[...] *Atividades que ajudavam na criatividade, na timidez, de criar*” (Estudante Raquel, *grifo* nosso).

A experiência é compreendida como algo que passa por todo o corpo e que o transforma a partir de relações singulares e significativas, essas atividades percebidas têm como características a liberdade no processo criativo individual; a exploração de novas qualidades e o despertar do pensamento em termos de movimento.

Laban, um dos reformadores do movimento, influenciou a pesquisa corporal em Vianna. Essa é uma habilidade trabalhada na atividade de criação a partir de movimentos do cotidiano também presente no documento da Arte (BRASIL, 2017, p. 207): “Explorar elementos constitutivo do movimento cotidiano e do movimento dançado”

Nas experiências que envolvem criação, o sentimento de satisfação apresentado pode estar associado à possibilidade de compor danças autorais, explorar o campo simbólico e exteriorizar as subjetividades dos adolescentes. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 207), “investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios” são uma das habilidades relacionadas aos processos de criação em Dança.

Nessas atividades, os vocabulários e os repertórios próprios, assim como novos agenciamentos são estimulados e respeitados favorecendo o autoconhecimento por parte do estudante.

- **Atividades de improvisação em Dança**

As atividades percebidas por eles são aquelas que envolviam trabalhos de contato-improvisação, improvisação com balões e improvisação a partir do desenho de partes do corpo acionadas ou não no dia a dia.

A atividade de contato e improvisação, citada por um dos entrevistados, é um exercício praticado em duplas ou em conjunto, em que o peso, enquanto fator de movimento, e os diferentes apoios são explorados a partir do contato com o outro em um jogo de confiança e de entrega à gravidade em que o tato passa a ter relevância total. O tato é um objeto de investigação no trabalho de Vianna desde o período em que ela experimentava a argila na Escola de Belas Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais. Segundo Freire (2018), ao apaixonar-se pela escultura, Vianna “investiu na relação tátil com a matéria, modelando e experimentando diversos tipos de texturas, esculpindo partes do corpo humano, investigando

minuciosamente seus contornos, seus músculos e suas estruturas ósseas” (FREIRE, 2018, p. 218).

Foi a partir desse conhecimento que Vianna percebeu o quanto o toque era importante na investigação do corpo em movimento. Além de priorizar o toque para o autoconhecimento, Vianna estendia a sua importância em relação ao contato com o outro e essa experiência também favorece o conhecimento de si mesmo. Segundo Ramos (2007, p. 42), na metodologia criada por Vianna

A presença do outro traz o inesperado, posto que a comunicação entre os pares se dá por uma movimentação não combinada. Assim, cada um age e rege de forma espontânea uma vez que, dado o estímulo inicial, a movimentação e a comunicação devem fluir de modo contínuo, provocando descobertas sempre novas com relação a possibilidades de movimento e, conseqüentemente, de conhecimento corporal.

Segundo Louppe (2012), na prática do *contact improvisation*, a pele é o vetor de comunicação entre o corpo e o espaço, abrindo-se e gerando volume. É um abrir do corpo ao mundo e ao próprio movimento (LOUPPE, 2012, p. 76).

Angel considera a pele como um invólucro que encobre o corpo inteiro e que possui não só uma função protetora, mas também receptora de múltiplas informações e sensações a partir do tato. Quando a pele é despertada para o movimento, ela é acionada para acompanhar o ar que envolve o espaço – o corpo mover-se-á como dentro de um receptáculo aéreo (TEIXEIRA, 2008, p. 33).

Os exercícios de contato e improvisação permitem aos participantes buscar caminhos percorrendo diferentes apoios táteis e pesos na relação do corpo com o outro. Essa conexão presente no exercício fortalece os vínculos socioafetivos e, também, uma maior percepção do corpo em si. O fortalecimento dos vínculos sociais, desde a infância, pode influenciar de forma positiva na autoestima que, por sua vez, é formada de experiências pessoais e, também, da percepção de valorização atribuída pelos outros (ROGERS, 1959 apud Rafael, 2000, p. 44-45). Constata-se isso na fala de um dos alunos sobre a atividade de contato e improvisação: “*Eu acho que isso contribuiu também para criar laços com pessoas, mas além disso, contribui para você exercitar e sentir que você pode mais. Te traz confiança de que você é bom e se você pode ser bom naquele momento, você pode ser bom em outras coisas também*” (Estudante Marcos, grifo nosso).

O peso corporal, elemento trabalhado nos exercícios de contato-improvisação, é o ponto fulcral da investigação sobre o corpo iniciada por Laban. Ao pesquisar diferentes possibilidades de movimento em infinitas relações de transferência do peso, permitiu que o

corpo se libertasse da *mimesis* e das limitações que essa reprodução estética trazia (LOUPPE, 2012, p. 121).

Na improvisação com o uso de balões, outra atividade citada por um dos entrevistados, foram exploradas as diferentes qualidades dos esforços em Laban (1971): Peso, Espaço, Tempo e Fluxo<sup>14</sup>. Essas qualidades chamadas de fatores de movimento surgem a partir de uma atitude ou ação interior (mental) e está presente em qualquer movimento do cotidiano realizado espontaneamente (LABAN, 1971, p. 36). Explorar os fatores do movimento é uma das habilidades a serem desenvolvidas na linguagem da Dança (BRASIL, 2017). Por esse motivo, trabalhar os esforços de Laban em exercícios de improvisação são muito importantes por proporcionar novas possibilidades de movimento, permitindo que o estudante revise e ressignifique movimentos realizados de forma inconsciente, na maioria das vezes.

A atividade de improvisação a partir de desenhos de partes do corpo, citada por um dos entrevistados, envolvia uma autopercepção quanto às regiões do corpo mais importantes no dia a dia e aquelas que eles considerassem de menor importância. Muitos estudantes escolheram a parte do corpo que julgavam bonita e aquela da qual não estavam satisfeitos, enquanto outros escolheram a que mais atendia no dia a dia e aquela que era menos usual.

Para a estudante, a atividade ajudou-a a perceber que ela não era a única pessoa que possuía questões relacionadas ao próprio corpo: “[...] *Eu não me achava muito segura, aí você fez aquela atividade que a gente fez um desenho, que a gente fez a parte que a gente não gostava. Eu percebi que eles também se sentiam assim, não era só eu [...]*” (Estudante Raquel, grifo nosso).

Essa atividade visava ampliar a consciência do corpo em sua integralidade, sendo necessário que os estudantes percepcionassem, através da experiência, que não existe uma parte do corpo que tenha mais importância do que outra, apesar de frequentemente algumas áreas do corpo não serem percebidas e, por esse motivo, serem ignoradas no dia a dia. Rogers (2009) nomeou essa combinação de consciência e vivência como congruência. Para ele, somente a partir dessa consciência é possível realizar uma aprendizagem significativa. (ROGERS, 2009, p. 325).

A consciência corporal também possui um valor essencial no método proposto por Vianna. A educadora observava que seus alunos, sejam eles adultos ou adolescentes, buscavam nas aulas a integração corpo-mente e, também, o movimento consciente a partir da experiência corporal (FREIRE, 2018, p. 224).

---

<sup>14</sup> A definição de cada um dos fatores de movimento dar-se-á no livro digital, na descrição da atividade envolvida.

Através dessa atividade, que envolvia a realização de um desenho e a experimentação de movimentos, buscava-se comprovar se a imagem refletida no desenho elaborado pelos estudantes era distorcida da imagem real, comparando-a com a sua dimensão real. Vianna constata que existe certa dificuldade para o aluno ter consciência do corpo em sua totalidade, sendo mais difícil para ele perceber mais uma parte do corpo do que outra durante o movimento corporal (RAMOS, 2009, p.45).

Para Aguiar, na adolescência a relação entre o Corpo Real e o Corpo Ideal é fundamental tanto no aspecto psicológico quanto social. É nessa fase que os adolescentes sofrem alterações relativas à sua imagem corporal, ou seja, na forma como se vêem e se descrevem, o que reflete diretamente em uma autoestima positiva ou negativa. Nesse sentido, a autoaceitação do corpo refletiria de forma positiva na autoestima e a insatisfação corporal seria o aspecto que reflete negativamente na construção da autoestima (AGUIAR, 2014, p. 33).

Através de reflexão realizada, após a atividade em roda de conversa, foi possível observar que os estudantes não sabiam o quanto a parte do corpo em que estabeleceram como não usual; era, na verdade, tão importante quanto a outra. O resultado dessa análise levou-os a desconsiderar a possibilidade de fragmentar o corpo entre partes mais úteis e menos inúteis após a vivência. Observar os desenhos uns dos outros foi um aspecto positivo na atividade, colocada por eles. No Ensino centrado no aluno, Rogers estimula os estudantes a colocarem seus questionamentos. Tal ação permite que o aluno envolva-se cada vez mais nas atividades, aprendendo e discutindo sobre o que pensa e conhecendo como os outros vivenciaram a experiência. Para Rogers (2009, p. 355), o processo de ensino-aprendizagem era “livre, fluente, aberto e permissivo. Um aluno poderia iniciar uma discussão interessante [...] Nisto havia uma expectativa, uma prontidão, uma vividez; parecia-me o mais próximo de um vestígio de vida que se pode conseguir em uma sala de aula”.

A realização de discussões, também, era frequente ao final de cada experiência realizada nas oficinas. Para Zimring (2010), os debates em sala de aula eram defendidos por Rogers, por serem fundamentais para que a aprendizagem se torne significativa. Neles, os estudantes refletem sobre o que sentem, se posicionam criticamente e também conhecem sobre o pensamento relacionado às vivências de outros adolescentes (ZIMRING, 2010, p. 119-120).

A metodologia criada por Vianna também propõe um despertar do corpo aguçando a capacidade proprioceptiva em busca de novas possibilidades de movimento. Dessa forma, um

corpo mais integrado e livre é revelado (RESENDE, 2008, p. 568). A partir dos exercícios de improvisação em Dança, utilizando as partes escolhidas, percebeu-se que os estudantes passaram a refletir sobre o uso do corpo de maneira geral no cotidiano. Sobre isso, Louppe (2004, p. 234) diz:

Compreendemos então que, à semelhança da composição, a improvisação é um elemento indispensável na Dança Contemporânea. E, tal como a composição, é simultaneamente uma matriz da obra, uma técnica de formação e também um meio de investigação da matéria e do próprio bailarino, do potencial produtivo de cada um e do campo potencial no ateliê de dança e na comunidade que lhe dá vida.

Ao improvisar, os estudantes trabalham a autonomia sobre o que o corpo produz em movimentos e essa desperta nos alunos o conhecimento de seus limites corporais, de suas sensações, do volume de seu corpo, de suas habilidades físicas e de seu poder expressivo em relação a si mesmo e na relação com o outro.

- **Atividades de Relaxamento**

As atividades percebidas por eles envolviam o reconhecimento das estruturas do corpo, exercícios de massagem, micromovimentos e espreguiçamento. A visão do corpo respeitando a sua singularidade e a atenção dada ao seu volume é observada nas atividades de relaxamento citadas pelos estudantes. Os micromovimentos, o toque, os apoios, a memória, a atenção, a sensação, o ritmo corporal interno, a pausa e o controle da respiração eram tópicos presentes nessa imersão para dentro de si mesmo.

Segundo Teixeira (2008, p. 25),

O corpo pertence a alguém específico (singular) e, ao mesmo tempo, é pertencente a todos (múltiplos) – todo ser humano tem um corpo físico. A abordagem do corpo, priorizado na sua singularidade, conduz para a conduta de aceitação de todos (aberto a vários corpos), no ambiente pedagógico construído [...].

Essas atividades eram realizadas geralmente no início das aulas ou ao final delas, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma imersão em si. Para Ramos (2007, p. 19), “Angel entendia que, sem um relaxamento prévio, as preocupações trazidas do mundo exterior comprometiam o desempenho”. O corpo só era capaz de expressar-se a partir da libertação das tensões que ele carregava (RAMOS, 2007, p. 19)

Isso é observado na fala da estudante a seguir:

*Eu parava tudo, eu não pensava em nada, não tinha escola, não tinha família [...] eu mal conseguia dormir em casa e aqui eu estou conseguindo relaxar e fazer os movimentos do corpo. Eu estou conseguindo usar uma parte que eu nunca pensei que eu ia usar, eu estou alcançando lugares que eu nunca conseguia alcançar na minha vida [...] só por que fiquei dez minutos aqui em paz (Estudante Maria Luiza, grifo nosso).*

Essa abordagem somática do corpo nas oficinas tem suas raízes no trabalho de Vianna ao buscar alcançar uma maior consciência do corpo por parte do aluno. A Metodologia da Conscientização Corporal em Vianna baseia-se na ideia de que somente a partir da experiência no movimento que a percepção da pele, das articulações, dos ossos, dos pesos, dos volumes, das resistências, dos apoios, dos toques e da presença é acionada em um movimento que surge de dentro para fora (TEIXEIRA, 2008, p. 31; 42; 46).

No entanto, é importante ressaltar que nessas atividades propostas na oficina, esse relaxamento não significava um esvaziamento total de si, mas uma mudança no foco da atenção, trazendo-a até partes do corpo, geralmente, esquecidas no cotidiano escolar dos estudantes. Essas atividades envolvem um planejamento cuidadoso para que essas ações provoquem mudanças na autopercepção e reflitam futuramente no comportamento. O professor deve criar um ambiente de estímulo aos estudantes para que possam adquirir novos hábitos, como aprender a desvencilhar-se de movimentos geradores de tensões desnecessárias. Ao libertar-se dessas adversidades, o aluno aprenderá a explorar novos agenciamentos corporais.

- **Atividades envolvendo Jogos Corporais**

As atividades citadas pelos estudantes são jogos envolvendo o uso de elásticos, de imitação/espelho e de trabalho da atenção ou olhar. Essas atividades envolvem jogos de improvisação, tendo os alunos a liberdade em experienciar os movimentos durante as ações, respeitando as regras colocadas para a sua realização. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 207) o uso de jogos pode auxiliar na “criação e na composição de danças autorais, individualmente, e em grupo”.

Observando as contribuições desse tipo de ação pedagógica, a pesquisadora buscava propor atividades que agregasse a todos os estudantes na resolução de problemas, uma forma lúdica de trabalhar a interação social e, também, o desenvolvimento da corporeidade. A maior parte das atividades citadas pelos estudantes tem como característica o fato de serem interativas, ou seja, trabalharem aspectos relacionados à dimensão social, muito importante nesse período em que os adolescentes buscam a inserção em grupos. Essa sensação de pertencimento favorece positivamente no desenvolvimento dos adolescentes, principalmente, no que diz respeito à formação de sua identidade.

Uma das experiências citadas pelos participantes foi a atividade realizada com elásticos, em que os estudantes tinham que deslocar-se por um trajeto com obstáculos seguindo regras

preestabelecidas. Além dessa atividade envolver o deslocamento pelo espaço com obstáculos (elásticos), possuindo regras claras em sua execução, explorando possibilidades de movimento e os limites corporais dos estudantes, o caráter lúdico e a diversão estavam presentes na sua execução. A competitividade enquanto estratégia de jogo, também, estava inserida em algumas etapas dessa atividade, não como a finalidade em si, mas como um elemento a mais a ser trabalhado, tendo motivações relacionadas a outras questões colocadas no jogo.

Na entrevista, uma estudante mencionou essa atividade como sendo uma experiência que causou satisfação: “*Lembro da atividade do elástico, achei aquilo muito divertido e me inspirou*” (estudante Mariana, grifo nosso).

Essa expressão destacada na fala anterior revela uma sensação de prazer ao realizar tal atividade, que interferiu positivamente em sua autoestima. Segundo Resende (2008, p. 570),

É somente no brincar (to play) que o indivíduo pode ser criativo e manifestar sua personalidade total; é sendo criativo que o indivíduo descobre o *self*. Neste sentido, o brincar é uma terapia em si mesmo e, portanto, a psicanálise não seria a única alternativa para fazer dele um uso terapêutico.

Outras duas atividades citadas envolvendo o uso de jogos lúdicos foram o *Jogo do Espelho*, que pode ser realizado em duplas ou coletivamente e o *Jogo do Olhar*, que envolve a interação de todos em uma mesma ação. As atividades interativas e coletivas, como os jogos, promovem uma melhora nas relações afetivossociais, sendo uma proposta interessante de ser aplicada em ambientes onde existam conflitos entre os estudantes, pois somente com a participação e a cooperação de todos; é possível solucionar os problemas que o envolvem. Pode-se observar esse dado na fala da aluna a seguir:

*A primeira coisa que vem a minha cabeça é uma atividade que a gente fez logo no começo [...] Atividade do olhar [...] Quando eu comecei as aulas eu sentia muita vergonha de todas as meninas, então nessas atividades assim eu prestava atenção em todo mundo e participava com todo mundo. Me fizeram olhar para todo mundo (Estudante Mirela, grifo nosso).*

É relevante destacar que o jogo enquanto estratégia didática é uma das vertentes do trabalho de Vianna, uma das bases teóricas deste estudo, que nomeou seu método como Conscientização do Movimento e Jogos Corporais, dada a importância de sua prática. O uso de jogos em processo criativos é, também, uma das habilidades a serem desenvolvidas no Ensino de Arte (BRASIL, 2017), o que reafirma seu valor e sua aplicabilidade nas aulas de Dança.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da rica experiência vivenciada pela pesquisadora enquanto Professora Substituta de Dança em um dos *Campus* do Colégio Pedro II, atendendo a adolescentes em um Projeto-Piloto de Dança por um período de dois anos, houve a necessidade de realizar esta investigação para encontrar respostas a questionamentos próprios. Nesse contexto, a pesquisa foi iniciada dentro do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. O estudo de caso envolveu uma amostra de quinze estudantes do Colégio Pedro II e três membros da gestão do *Campus* onde o Projeto-Piloto foi desenvolvido.

Buscava-se comprovar se a prática da Dança poderia contribuir positivamente no equilíbrio emocional dos adolescentes, no que diz respeito às possíveis transformações na autoestima dos participantes. Para isso, entrevistas individuais foram realizadas baseadas no referencial teórico e conceitual do campo da Dança e da autoestima.

Os resultados obtidos, nesta pesquisa, confirmam estudos anteriores de revisão sistemática que reuniram cerca de quarenta artigos publicados entre os anos de 1999 e 2017 sobre o impacto da Dança na saúde emocional dos praticantes (PASSARINHO; LIBERALI, 2013; PEREIRA *et al.*, 2017). Além disto, revela que a prática da Dança gerou um impacto positivo nas diferentes dimensões do autoconceito e na autoimagem, que refletiram diretamente na autoestima dos adolescentes envolvidos.

Essa autopercepção demonstrada em sentimentos, como: autovalorização, autorrealização, autoaceitação do corpo, sensação de pertencimento em um grupo, são sentimentos que sofrem alterações e relacionam-se entre si constantemente, dado o caráter multidimensional da autoestima. Entretanto, a maioria dos participantes entrevistados relacionou essas sensações às experiências somáticas realizadas nas oficinas de Dança, pautadas em experimentações que estimulavam o autoconhecimento, a conscientização corporal, a interação social, a visão integral do corpo e o respeito às diferenças.

As atividades individuais que envolviam processos criativos contribuíram para o aumento do autoconhecimento, da autonomia e da criatividade dos participantes. As atividades realizadas coletivamente, como os jogos de improvisação, estimularam a interação provocando uma sensação maior de pertencimento, melhorando as relações sociais entre eles até fora da sala. Em muitos momentos, as atividades projetadas tinham como característica a busca de soluções em grupo para os desafios colocados. Os exercícios de relaxamento

aguçaram uma maior escuta e percepção de si mesmo, uma atenção maior ao corpo e à sua estrutura que é, ao mesmo tempo, biológica e psicológica.

Observou-se que o êxito do Projeto-Piloto percebido pelos entrevistados foi condicionado à efetiva participação de toda a comunidade escolar, desde o processo de aceitação da linguagem no *Campus* até as repercussões observadas pelos entrevistados, tanto na melhora do desempenho e rendimento escolar, quanto nos sentimentos de valor e de aceitação de si mesmos que refletiram de forma positiva nas relações sociais ocorridas dentro do espaço educativo.

Os resultados vão ao encontro da realidade estudada, de acordo com a interpretação da pesquisadora, o que confere consistência e confiabilidade aos achados obtidos. A validade interna dessa pesquisa de natureza qualitativa revela-se tanto no entrecruzamento das percepções dos participantes envolvidos quanto nas contribuições da prática da Dança para a elevação da autoestima nos adolescentes. A validade externa é alcançada não só a partir da correlação dos dados coletados pelas diferentes fontes com estudos anteriores, mas também com o referencial teórico/conceitual que fundamentou a pesquisa (GIL, 2009, p.111-112).

Ao proporcionar um equilíbrio nas diferentes dimensões do autoconceito, alterando a forma como o estudante se percebe, autodescreve e autoavalia; a Dança contribui no desenvolvimento saudável do adolescente, auxiliando na prevenção e no enfrentamento de condutas de risco e de problemas, como: depressão, depreciação de si mesmo, alterações de humor, agressividade, distúrbios alimentares, automutilações e até o suicídio. Isso ocorre por que a Dança possibilita o adolescente a exercer seu papel com autonomia, percebendo-se importante, incluído, respeitado e valorizado pelas suas potencialidades, suas diferenças e singularidades que, em outras situações, talvez fosse justamente o motivo de sua exclusão.

É válido ressaltar que, apesar de a pesquisa atingir seu propósito e confirmar a hipótese inicial, faz-se necessária a realização de estudos longitudinais e de pesquisas mais aprofundadas que relacionem o Ensino da Dança, enquanto linguagem artística, à saúde emocional nessa faixa etária específica, que é a adolescência. Estudos esses pautados na investigação de amostras de adolescentes com problemas de natureza emocional para legitimar a importância da Dança e seu potencial transformador no ambiente escolar.

Conclui-se que a Dança no Colégio Pedro II conquistou seu território, não obstante a essa conquista precisa permanecer por ser um *locus* de descoberta, de libertação e de transformação *no e pelo* corpo. Corpo este antes subestimado tradicionalmente por uma

perspectiva positivista, mas que passa a ser entendido como parte de um todo que pensa, que sente e que se comunica.

Mais do que uma atividade lúdica, que causa sensações de conforto, de bem-estar e de prazer, a Dança realizada na escola, como observado nesta pesquisa, e em tantas outras realizadas anteriormente, configura-se como área de conhecimento.

A Arte é uma linguagem com materialidades próprias, que tem seu papel e importância definidos dentro do campo da Educação. Ela leva ao conhecimento de si mesmo, de sua história e de seu contexto e, a partir dessa reflexão, transforma a visão de si e do mundo que o cerca.

Na escola, a aprendizagem da Dança não possui o objetivo de formar artistas ou bailarinos, mas contribuir dentro de todo o processo educacional, na formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade e com autonomia para fazer suas próprias escolhas. Este estudo não se encerra ao final dessas páginas, ele delinea uma estratégia aberta a novas possibilidades e projeta inquietações que possam desencadear em novas investigações sobre o impacto da prática da Dança na escola.

Metaforicamente, por mais que o saber seja ampliado e crie novas ramificações, suas raízes precisam permanecer fortalecidas no solo sagrado do conhecimento, assim como o corpo em cujos membros exploram o mundo à sua volta, enquanto os pés permanecem calcados sobre a identidade presente em seu movimento. O corpo precisa ser valorizado na escola como vetor do conhecimento que se dá nele e a partir dele; a Dança pode ser uma forma de instrumentalizar essas ações no campo experiencial.

Por seu caráter subjetivo, não existe uma fórmula incontestável quando se propõe a investigar assuntos que envolvam o desenvolvimento ou a formação do indivíduo. Existem, sim, caminhos possíveis que oferecem direcionamentos diversos, olhares curiosos, um convite a aventurar-se e o anseio projetado em contribuir para a única área que, realmente, pode transformar a sociedade e o futuro do País: a Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Sara Filipa Alves. **O meu corpo e eu: a imagem corporal e a autoestima na adolescência**. 2014. Dissertação (Mestrado). ISPA – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da vida, Lisboa, 2014.
- ASSIS, Simone Gonçalves; AVANCI, Joviana Quintes. **Labirinto de espelhos: Formação da autoestima na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vdywc/03>. Acesso em: 13 abr. 2019.
- BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do *bullying* na autoestima dos adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.131-138, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a14>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- BERNARDO, Rui Paulo Santos; MATOS, Margarida Gaspar de. Adaptação Portuguesa do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth e do Perceiver Importance Profile for Children and Youth. **Revista Análise Psicológica**, Lisboa, v. 21, n.2, p. 237-144, abr., 2003. Disponível em: [http://www.cielo.mec.pt/cielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312003000200001](http://www.cielo.mec.pt/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312003000200001). Acesso em: 17 jan. 2019.
- BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p. 99-106, mai./ago., 2005. Disponível em : [http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2\\_08DBB.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf). Acesso em: 26 mar. 2019.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- BOUCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. Coleção Opus-86.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Linguagens\_Arte para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2017. p. 193-211. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 mai. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 13.278/ 2016 de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm). Acesso em: 17 jul. 2018.
- CLARO, Catarina Pessoa Lopes. **Avaliação de um programa de dança em jovens com necessidades educativas especiais**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal, 2012.

COLÉGIO PEDRO II. **CPII em Números- Perfil Discente**, 2018. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Disponível em [http://cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii\\_numeros](http://cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros). Acesso em: 14 jan. 2020.

COSTA, Anny Giselly Milhome *et al.* A Dança como meio de conhecimento do corpo para promoção da saúde dos adolescentes. **DST – Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p. 43-49, 2004. Disponível em: <http://www.dst.uff.br/revista16-3-2004/5.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018

DASCAL, Miriam. **Eutonia “O saber do corpo”**. 2005. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DIA, Sheila Grazielle; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o Ensino de Artes e de Música: 1920 a 1996. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL"*, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 908-936. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/x0vn005>. Acesso em: 14 dez. 2018.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, mai./ago., 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

FALSARELLA, Andrea Pedroni.; AMORIM, Danielle Bernardes. A importância da dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v.6, ed. especial, p. 306-317, jul., 2008.

FELICIANO, Inês Paulo. **Estudo sobre a autoestima em adolescentes dos 12 aos 17 anos**. 2010. Dissertação (Mestrado). Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2010.

FERREIRA, Shirlei Aparecida; VILLELA, Wilza Vieira; CARVALHO, Rosalina. Dança na Escola: uma contribuição para a promoção de saúde de crianças e adolescentes. **Revista Investigação**, São Paulo, v. 10, p. 55-60, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/investigacao/article/view/347/276>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE- CIT**. Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Extensão em Contemporaneidade, Imaginação e teatralidade, Salvador, n. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **Arte Research Journal/ Revista de Pesquisa em Arte**, Brasil, v. 1, n. 1, p. 1-17, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256>. Acesso em: 27 mar. 2019.

FREIRE, Ana Vitoria. Angel Vianna – da expressão corporal aos jogos corporais e a conscientização do movimento na dança contemporânea. **Revista Repertório**, Salvador, ano 21, n.31, p. 214-235, 2018. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26829>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Marlene Isabel dos Santos. **Emoções, autoimagem, autoestima e desempenho acadêmico em alunos do 7º ano de escolaridade**. 2012. Dissertação (Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2012.

IMBASSAÍ, Maria Helena. Conscientização corporal: Sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. *In*: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 47-57.

KATZ, Helena. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. *In*: SALDANHA, Suzana (org.). **Angel Vianna: Sistema, método ou técnica?** Rio de Janeiro: Funarte, 2009. p. 26-32. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz11318524036.pdf>. Acesso em: 13 de ago. 2019.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Trad. Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 3 ed, Trad. Anna Maria Barros de Vecchi, Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LAZANHA, Tainara Rodrigues *et al.* A importância da autoestima e autoimagem no desenvolvimento humano: Análise de produção científica. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16.; 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: CONIC-SEMESp, 2016. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2016/trabalho-1000022894.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

LIMA, José Antonio de Oliveira Educação Somática: limites e abrangências. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 51-68, mai./ago., 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643342>.

LIMA, Cátia Sofia Sebastião. **Promoção da autoestima, perspectiva temporal, atribuições causais e projetos vocacionais no envolvimento dos alunos à escola: um programa de intervenção**. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade de Lisboa da Faculdade de Psicologia, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20253?locale=en>. Acesso em: 13 nov. 2018.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Trad. Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. *In*: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 209-215.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MENDES, Débora Cedro *et al.* A influencia da autoestima no desempenho escolar. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 39, n. 73, p. 9-21, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/298>. Acesso em: 2 abr. 2018.

MÉTODO Angel Vianna por Angel Vianna. Débora Bolsanello(org.). Produção de Núcleo Oito Educação Somática e Financiamento Coletivo Catarse, 2020. Disponível em:<https://youtu.be/PyT4IDwe3S0>. Acesso em 20 mar. 2020.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico**. 2010. Tese (Doutorado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MILLER, Jussara. O corpo presente: uma experiência sobre Dança-Educação. **ETD-Educação Temática Digital**. Campinas, v. 16, n. 1, p. 100-114, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1332>. Acesso em: 14 out. 2018.

MIRANDA, Regina. Para incluir todos os corpos. *In*: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 216-225.

MORANDI, Carla. A Dança e a educação do cidadão sensível. *In*: STRAZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a docência: A formação do artista da Dança**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 71-76.

MOSQUERA, J. J. M; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: Qualidade de vida na Universidade. **Revista Psicologia, saúde & doenças**, Lisboa, v.7, n.1, p. 83-88, 2006.

NANNI, Dionísia. O ensino da Dança na estruturação e expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando. **Revista Fitness & Performance**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 45-57, jan./fev., 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/751/75117085006.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

NUNES, Clarice. Dança, terapia e educação: Caminhos cruzados. *In*: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 31-46.

NUNES, Maria Odete. **Valores e reorganização do self**. 1997. Dissertação (Mestrado). Mestrado de Psicopatologia e Psicologia Clínica do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 1997. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/740>. Acesso em: 17 jul. 2018.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa sobre a Saúde Mental dos Adolescentes**, Brasília, set., 2018. Disponível em [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839). Acesso em: 12 set. 2018.

PASSARINHO, Cristina.; LIBERALI, Rafaela. Influência da Dança para a melhoria da qualidade de vida no aspecto motivacional e físico- Revisão sistemática. **Revista Repertório**, Salvador, nº 21, p. 209-216, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282133829>. Acesso em: 3 ago. 2018.

PEIXOTO, Francisco José Brito. **Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar**. 2003. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, Braga, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>. Acesso em: 6 dez. 2018.

PEIXOTO, Francisco; ALMEIDA, Leandro S. A organização do Autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 3, n. 24, p.533-541, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v24n3/a14v24n3.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

PEIXOTO, Francisco *et al.* Validação da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes (EAAPA) e Análise da Estrutura organizativa do Autoconceito. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Evolução e Avaliação Psicológica**, Lisboa, v. 1, n. 43, p. 71-87, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313090468\\_Validacao\\_da\\_Escala\\_de\\_Autoconceito\\_e\\_Autoestima\\_para\\_Preadolescentes\\_EAAPA\\_e\\_Analise\\_da\\_Estrutura\\_Organizativa\\_do\\_Autoconceito](https://www.researchgate.net/publication/313090468_Validacao_da_Escala_de_Autoconceito_e_Autoestima_para_Preadolescentes_EAAPA_e_Analise_da_Estrutura_Organizativa_do_Autoconceito). Acesso em: 16 fev. 2019.

PEREIRA, Sérgio Henrique Lacerda *et al.* **O impacto da Dança na saúde mental dos adolescentes**: Uma revisão sistemática. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física). Faculdade ASCES, Pernambuco, 2017. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/handle/123456789/1053>. Acesso em: 23 dez. 2018.

PIPA, Joana; PEIXOTO, Francisco. Adaptação da Escala de Autoconceito Artístico para estudantes do Ensino Secundário. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE AVALIAÇÃO E EVOLUÇÃO PSICOLÓGICA, 8.; CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 15., 2011, Lisboa. **Anais eletrônicos [...]**. Lisboa: Universidade de Lisboa- Faculdade de Psicologia, 2011, p. 668-678. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1225>. Acesso em: 18 set. 2018.

PIPA, Joana; PEIXOTO, Francisco. Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 159-167, abr./jun., 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2014000200002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2014000200002&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 22 jul. 2019.

POLO, Juliana. Técnica Angel Vianna e técnica Klauss Vianna: Existem realmente duas técnicas? *In*: SALDANHA, Suzana (org.). **Angel Vianna: Sistema, método ou técnica?** Rio de Janeiro: Funarte, 2009. p. 49-56. Disponível em: <https://vdocuments.site/angel-vianna-sistema-metodo-tecnica.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética.** Natal: EDUFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/25583>. Acesso em: 29 jun. 2019.

PROENÇA, Graça. **História da Arte.** São Paulo: Ática, 2003.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna: A pedagoga o corpo.** São Paulo: Summus Editorial, 2007. *E-Book Scribd.*

RAFAEL, Maria da Graça Ferreira. **A relação de Ajuda e a ação social: Uma abordagem Rogeriana.** 2000. Dissertação (Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal, 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/567194/A\\_Relacao\\_C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Ajuda\\_ea\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Social\\_Uma\\_Abordagem\\_Rogeriana](https://www.academia.edu/567194/A_Relacao_C3%A7%C3%A3o_de_Ajuda_ea_Ac%C3%A7%C3%A3o_Social_Uma_Abordagem_Rogeriana). Acesso em: 23 out. 2018.

RESENDE, Catarina. O que pode um corpo? O Método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 563-574, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373312008000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373312008000300011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 24 jan. 2019.

ROGERS, Carl R., KINGET, M. S. **Psicoterapia e relações humanas: Teoria e prática da terapia não diretiva**, Trad. M. H. Bizzoto. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl, R. **Tornar-se pessoa.** 5 ed. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Padrões Culturais, 2009.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALDANHA, Suzana. **Angel Vianna: Sistema, método ou técnica?** Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança Educativa: Um fato nas escolas de São Paulo. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 57-68, abr., 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100004). Acesso em: 13 abr. 2019.

SCHULTHEISZ, De Vincenzo Thaís S.; APRILE, Maria Rita. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, São Paulo, v. 5, p. 36-48, 2013. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/reces/article/view/22>. Acesso em: 2 set. 2018.

SILVA, Valéria de Assupção. **Benefícios afetivosociais da prática da Dança para estudantes dos Núcleos de Arte da Prefeitura do Rio de Janeiro.** 2015. Mestrado (Dissertação). Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal, 2015. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11668/1/Tese%20Val%C3%A9ria%20de%20OA.%20Silva%20.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Revista Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 2, p. 75-88, mai./ago., 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2869>. Acesso em: 26 jan. 2019.

SOTER DA SILVEIRA, Silvia Camara. **Saberes docentes para o ensino de Dança**: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tSilviaSoter.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SOUZA, Beatriz Alves de. **Corpo em Dança**: O papel da Educação Somática na formação de dançarinos e professores. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8695/1/Disserta%20a7%20a3o%20Final%202013.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

SOUZA, Elisa Teixeira de. François Delsarte e a Dança Moderna: Um encontro na expressividade corporal. **Revista Brasileira de Estudos e Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 428-456, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbep/v2n2/2237-2660-rbep-2-02-00428.pdf>. acesso em: 02 mar. 2019.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr., 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_arttext). Acesso em: 17 out. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a docência: A formação do artista da Dança**. Campinas: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório Revista Acadêmica de Teatro e Dança**, Salvador, v. 2, p. 48-54, 2009.

TEIXEIRA, Letícia Pereira. **Inscrito em meu corpo: Uma abordagem reflexiva do trabalho corporal proposto por Angel Vianna**. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Rio de Janeiro, 2008.

TEIXEIRA, Letícia Pereira. Trago na memória corporal o que Angel me favoreceu. *In*: SALDANHA, Suzana (org.). **Angel Vianna: Sistema, método ou técnica?** Rio de Janeiro: Funarte, 2009. p. 39-48. Disponível em: <https://vdocuments.site/angel-vianna-sistema-metodo-tecnica.html>. Acesso em: 14 out. 2019.

VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. **Revista Brasileira de Estudos e Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n1/2237-2660-rbep-5-01-00127.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS, Jamile. **Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre.** 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2874/1/000437549-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers.** Trad. Marcos Antônio Lorieri (org.). Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4665.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

## APÊNDICE A –Roteiro da Entrevista direcionada aos estudantes do Projeto-Piloto

Idade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Em qual período você participou das oficinas de Dança?
  - ano letivo de 2017
  - ano letivo de 2018
  - anos letivos de 2017 e 2018
  - parte do ano letivo de 2017
  - parte do ano letivo 2018
2. O que te motivou a participar das oficinas de Dança realizadas na escola e qual idade tinha?
3. Antes de entrar na oficina, algum aspecto relacionado à sua personalidade e ao seu modo de ser ou em sua relação com seu corpo e aparência te incomodava a ponto de fazer com que você buscasse essa atividade?
4. Participar das oficinas de Dança te auxiliou na superação do incômodo citado na pergunta anterior?
5. Em relação a valorizar-se, orgulhar-se de si mesmo ou se respeitar, você se percebe hoje da mesma forma, pior ou melhor do que antes de participar das oficinas?
6. Em relação à sua aparência física, você se aceita como você é? A Dança te auxiliou nesse aspecto de alguma forma?
7. Em relação ao desenvolvimento de relações afetivas, você percebe que as relações a seguir são da mesma forma, pior ou melhor do que antes de participar das oficinas?

Característica	Piorou	Não mudou	Melhorou
laços de amizade			
Companheirismo			
Respeito ao próximo			
Interação com outros fora e dentro do grupo			

8. Durante a permanência no Projeto, você enfrentou algum problema de ordem pessoal que a Dança ajudou a enfrentar?

9. Alguma atividade ou experiência te ajudou a sentir-se bem consigo mesmo(a), mais confiante, valorizado(a), decidido(a), seguro(a), entusiasmado(a), bonito(a), especial ou que tenham ajudado na superação de seus limites, dificuldades ou medos? Descreva-a.
10. Alguma atividade ou experiência fez com que você se sentisse mal em relação a você mesmo (a), inferior, incapaz, desanimado(a), triste, inseguro(a), com sentimento de vergonha, medo ou insatisfação? Descreva-a.
11. No período em que participou, de modo geral, você teve mais sentimentos de sucesso ou mais sentimentos de fracasso? Da mesma forma, nesse período teve mais momentos em que percebeu suas qualidades ou os seus defeitos?
12. Caso você tenha participado parcialmente em algum ano letivo, qual motivo o levou a deixar a oficina?
13. Existe alguma prática, comportamento, traço da personalidade, habilidade, característica ou costume, que você tenha desenvolvido após ter começado a Dançar e que você julga como importante e que procura manter até hoje?
14. Você considera que hoje se conhece mais do que antes de participar do projeto?
15. Antes de participar da oficina você se considerava como sendo um(a) bom (boa) dançarino(a), possuindo habilidades na Dança ou capaz de passar a ter futuramente? Durante a oficina essa expectativa mudou?
16. Durante o período da oficina, você gostava de Dançar para os outros ou tinha vergonha? Você sentia que os outros te admiravam por suas habilidades na Dança?
17. Já pensou em seguir carreira profissional? Quando?
18. Tem algum aspecto sobre a sua autoestima ou sobre a oficina que não tenha sido perguntado e do qual você gostaria de mencionar.

**APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista direcionada aos Gestores do *Campus***

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      **Função exercida pelo entrevistado:** \_\_\_\_\_

1. Qual função você desempenhava no período entre 2017 e 2018 no campus SCII?
2. Você considera que acompanhou de perto a trajetória do Projeto? Como?
3. Sem precisar citar nomes, você tem conhecimento se dentre os alunos da oficina de Dança, havia algum aluno com histórico de situação de risco, com problemas relacionados à sua personalidade, comportamental, social ou em sua relação com o corpo?
4. Você teve conhecimento de algum caso de transformação positiva em relação a esses estudantes?
5. Você teve conhecimento de algum caso de transformação negativa em relação a esses estudantes?
6. Você acredita que as transformações citadas nas duas perguntas anteriores podem ter influência na participação do aluno no Projeto-Piloto de Dança?
7. Baseado nos resultados do Projeto-Piloto de Dança e em suas vivências, você considera a Dança como uma atividade importante na escola? Por quê?
8. Você acredita que a Dança pode contribuir na elevação da autoestima dos estudantes?
9. Tem algum aspecto do Projeto que você gostaria de destacar que não foi perguntado anteriormente?

## ANEXO A – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Um Campus em movimento: A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança*. Queremos saber se a prática da Dança na escola contribui numa visão mais positiva sobre si mesmo, atuando na autoestima dos participantes.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 18anos de idade. A pesquisa será feita no *Campus*São Cristóvão II do Colégio Pedro II, localizado no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. Durante a pesquisa, você irá participar de entrevistas individuais, realizadas em um total de um encontro registrado por meio de registros de vídeo, gravação em áudio e relatórios da pesquisadora. Para isso, serão utilizados gravador de áudio (celular) e máquina fotográfica. A participação em entrevista individual, realizada em um encontro é considerada segura, mas é possível você se sentir inseguro(a), indisposto(a) ou constrangido(a) durante a atividade. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Érica Viviane Bianna dos Reis pelo telefone 021 989868482. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para a confirmação da hipótese de que a prática da Dança contribui no aumento da autoestima de adolescentes.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também, pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## **ANEXO B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Maiores de Idade)**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada *Um Campus em movimento: A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança*, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II/ PROPGEPECe que diz respeito a uma Dissertação de Mestrado.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é saber se a prática da Dança na escola contribui para uma visão mais positiva sobre si mesmo, atuando na autoestima dos participantes.

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em: conceder entrevistas que serão realizadas individualmente em um encontro, respondendo às perguntas realizadas pela pesquisadora a respeito do período em que o Projeto-Piloto de Dança foi iniciado no Colégio Pedro II. As entrevistas serão registradas através de vídeo, gravação em áudio e relatório da pesquisadora. Para isso, serão usados celular e máquina fotográfica da pesquisadora.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. No entanto, durante a entrevista, ao responder a questões sensíveis que remetem a assuntos de cunho afetivo e emocional, pode ocasionar em certo desconforto e insegurança, além dos riscos quanto à discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado e à divulgação de imagem.

Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de responder às entrevistas em local reservado e a liberdade para não responder a questões consideradas por ele constrangedoras, ficando a pesquisadora atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização do participante. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: proporcionar aos participantes a possibilidade de se autoavaliar e de se conhecerem melhor a partir do resgate das memórias de experiências vivenciadas dentro do Projeto e da exposição de sua opinião; estimular o exercício da autonomia dos estudantes; contribuir para que outros professores de Dança e de áreas afins possam abordar a temática da autoestima em suas práticas diárias por meio da disponibilização do produto, ampliando as possibilidades da abordagem da Dança na escola.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada, o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, identifica-lo(la), serão mantidos em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa, você não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá

ter acesso ao(a) pesquisador(a) Érica Viviane Bianna dos Reis pelo telefone (21) 989868482 ou pelo e-mail: [vividancerj@gmail.com](mailto:vividancerj@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## ANEXO C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável Legal)

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada *Um Campus em movimento: A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança*, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, PROPGEPEC e que diz respeito a um trabalho de dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada no Campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II, localizado no bairro de São Cristóvão, Rio de Janeiro.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é saber se a prática da Dança na escola contribui para uma visão mais positiva sobre si mesmo, atuando na autoestima dos participantes.

**2. PROCEDIMENTOS:** a forma de participação do (a) menor consistirá em conceder entrevistas que serão realizadas individualmente em um encontro, respondendo às perguntas, previamente, estipuladas pela pesquisadora a respeito do período em que o (a) menor participou das oficinas de Dança no Colégio Pedro II. As entrevistas serão registradas através de fotografias, gravação em áudio e relatórios da pesquisadora. Para isso, serão usados gravador de áudio (celular) e máquina fotográfica.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. No entanto, durante a entrevista, ao responder a questões sensíveis que remetem a assuntos de cunho afetivo e emocional, pode ocasionar um certo desconforto e insegurança, além dos riscos quanto à discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado e à divulgação de imagem.

Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de responder às entrevistas em local reservado e a liberdade para não responder a questões consideradas por ele constrangedoras, ficando a pesquisadora atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização do participante. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: proporcionar aos participantes a possibilidade de autoavaliar-se de conhecerem-se melhor a partir do resgate das memórias de experiências vivenciadas dentro do Projeto e da exposição de sua opinião; estimular o exercício da autonomia dos estudantes; contribuir para outros professores de Dança e de áreas afins para que possam abordar temática da autoestima em suas práticas diárias por meio da disponibilização do produto, ampliando as possibilidades da abordagem da Dança na escola.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, identificá-lo(la), será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) *Érica Viviane Bianna dos Reis* pelo telefone (021)989868482 ou pelo e-mail: [vividancerj@gmail.com](mailto:vividancerj@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP



COLÉGIO PEDRO II

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Um Campus em movimento: A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto- Piloto de Dança

**Pesquisador:** ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 25089219.1.0000.9047

**Instituição Proponente:** Colégio Pedro II

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.740.638

**Apresentação do Projeto:**

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1453535.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 23/11/2019).

**INTRODUÇÃO**

Num período de dezesseis anos de experiências da autora exercendo a função de professora no Ensino Básico, destacam-se três momentos decisivos para a mudança de perspectiva sobre o papel da Dança na escola, que refletiram diretamente na sua prática pedagógica. O primeiro

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



momento foi no ano de 2012, quando atuou em uma escola particular ministrando a Dança como componente curricular. O segundo momento foi no ano de 2013, quando tomou posse na Prefeitura Municipal de Mesquita como professora de Artes (Dança). E o terceiro momento foi em 2017, quando assumiu a função de professora substituta de Dança do Colégio Pedro II, no primeiro processo seletivo realizado para professores dessa área de atuação na instituição. Essa última experiência proporcionou à pesquisadora um crescimento profissional significativo, fazendo emergir o desejo por uma investigação mais aprofundada ao perceber-se em um campo fértil que reunia estudantes adolescentes de realidades socioculturais diversas, que enfrentavam dilemas comuns da faixa etária, tais como a aceitação do corpo, a agressividade, não aceitação em um grupo, timidez, frustrações diversas, distúrbios emocionais, problemas familiares, entre outros dilemas que conflitavam, ainda, com a pressão emocional e desgaste físico exercido por uma rotina aparentemente rígida de estudos na busca por um bom desempenho escolar. O resultado dessa experiência, que teve duração de dois anos, culminou num desejo de encontrar respostas para um questionamento: A prática da Dança no Projeto-Piloto contribuiu para a elevação da autoestima dos adolescentes? A fim de encontrar as respostas, essa pesquisa investigará a percepção de estudantes participantes do Projeto Piloto, de membros da gestão pedagógica, de um membro do NAPNE e do SOEP sobre as experiências realizadas entre os anos de 2017 e 2018.

Este projeto de pesquisa está dividido em sete capítulos, sendo eles: introdução, objetivos, justificativa, referencial teórico, metodologia, cronograma de execução e referências bibliográficas, além de apêndice e anexos.

#### HIPÓTESE

A Dança pode influenciar positivamente na autoestima dos adolescentes, contribuindo para a qualidade de vida e a mitigação de problemas emocionais na adolescência?

#### METODOLOGIA PROPOSTA

Considerando a natureza *ex post facto*, as singularidades, os objetivos e o contexto da investigação, decidiu-se optar pelo Estudo de Caso. Para Gil (2009, p.15), as vantagens de se realizar um estudo de caso são muitas, visto que possibilitam estudar um caso em profundidade; enfatizam o contexto em que ocorrem os fenômenos, são flexíveis e estimulam o desenvolvimento de novas pesquisas, dentre outras vantagens. Esta pesquisa classifica-se

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



como estudo de caso único e de observação sistemática. Segundo Gil (2009, p. 73), “nesta modalidade de estudos, o pesquisador sabe quais aspectos da comunidade, da organização ou do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos”. Este estudo de abordagem qualitativa será realizado por meio de entrevistas semiestruturadas direcionadas aos estudantes e a membros da direção pedagógica, SOEP e NAPNE. A intervenção será registrada através de fotos, áudios e relatórios produzidos durante a intervenção. Por tratar-se de um estudo *ex post facto*, arquivos da própria autora serão recuperados (vídeos e fotos), além de documentos disponibilizados pela Internet e no blog da instituição que foram publicados entre os anos de 2017 e 2018. O método de análise dos dados a ser adotado será a triangulação de dados, considerando as múltiplas fontes de informação.

#### Tipo de pesquisa

Essa investigação será realizada por meio de um estudo de caso único, de caráter *ex post facto* e de abordagem qualitativa, a ser realizada em uma Escola Federal.

#### Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

A escola onde a pesquisa será desenvolvida é uma instituição de ensino tradicional reconhecida pela sua qualidade e empenho em preparar os estudantes para o futuro. O Campus que sediará este estudo fica localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e foi fundado em 1888. Este campus reúne, exclusivamente, estudantes do Ensino Fundamental II e funciona em dois turnos, manhã e tarde. Suas instalações estão distribuídas em quatro andares, além do térreo e contam com vinte e quatro salas de aula convencionais, duas salas de leitura, um estúdio de expressões fotográficas, um espaço musical (com dois auditórios e sete estúdios para aulas), um ginásio coberto, uma sala de jogos, dois laboratórios de Informática, um anfiteatro, um teatro, três salas para projetos de pesquisa, um laboratório de comunicação e sala de estudos do NAPNE (Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas), um laboratório e sala de Ciências, uma sala de Desenho, três salas de Música, duas salas de Artes, uma sala de Teatro e Dança, uma sala de Geografia, uma sala de História, um laboratório de Matemática, uma sala de Línguas, uma sala de Coral e uma sala de Reforço Escolar. Além desses espaços, os alunos têm acesso a quadras poliesportivas, piscinas e um Horto Botânico. Após receber a autorização da instituição

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



para que a pesquisa se desenvolva no local, a forma de ingresso em campo dar-se-á por meio de cinco encontros realizados no contraturno do Campus, em espaço ou sala a ser cedido pela direção da instituição. A mostra de estudantes participantes será dividida em quatro dias diferentes de acordo com a disponibilidade colocada por eles, sendo a aplicação da entrevista realizada individualmente com uma duração de meia hora em média para cada participante, sendo quatro estudantes por encontro, em média, tendo duração de duas horas totais por intervenção. Um dia será reservado à coleta das entrevistas da gestão do campo de estudo, reservando o mesmo tempo de duração das entrevistas. Tendo em vista o caráter ex post facto da pesquisa, a pesquisadora entrará em contato com os estudantes e gestores por meio de redes sociais da internet, dando liberdade de escolha em participar ou não da pesquisa, não selecionando previamente os participantes, mas pautando a pesquisa na motivação e desejo em participar, sendo necessário apenas encaixar-se nos critérios de inclusão.

#### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Os critérios de inclusão dos estudantes participantes na pesquisa foram:

- Ter participado do Projeto-Piloto de Dança;
- Ter a disponibilidade de participar das atividades propostas em contraturno;

Os critérios de inclusão dos gestores e membro do NAPNE foram:

- Ter participado direta ou indiretamente da trajetória do projeto de Dança realizado na escola, fazendo acompanhamento dos estudantes participantes no período especificado;
- Ter disponibilidade para participar das entrevistas no tempo determinado para a sua realização;

#### CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

No caso dos estudantes:

- Não ter participado do Projeto-Piloto de Dança;
- Não ter disponibilidade em participar no horário indicado. No caso dos demais participantes:

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



• Não ter acompanhado diretamente ou indiretamente os estudantes que participaram do Projeto-Piloto de Dança no período indicado;

• Não ter disponibilidade em participar no horário indicado.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo o pesquisador:

**OBJETIVO PRIMÁRIO**

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar se a prática da Dança na escola pode influenciar positivamente na autoestima dos adolescentes, contribuindo para a qualidade de vida e a mitigação de problemas emocionais na adolescência.

**OBJETIVO SECUNDÁRIO**

Para atingir o objetivo principal será necessário:

- Fazer um levantamento da percepção dos estudantes participantes do Projeto-Piloto de Dança, identificando relações entre a prática e o desenvolvimento da autoestima nos adolescentes;
- Verificar se os representantes da gestão pedagógica, do SOEP e do NAPNE consideram que o Projeto Piloto de Dança trouxe benefícios para a autoestima dos estudantes;
- Identificar as experiências em Dança que tenham contribuído para a elevação da autoestima na percepção dos estudantes para a formulação do produto educacional.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o pesquisador:

**RISCOS**

Os riscos da pesquisa podem ser avaliados como sendo baixos. Configuram-se como riscos desta pesquisa: responder a questões sensíveis que remetem a assuntos de cunho afetivo e emocional, podendo causar certo desconforto; discriminação e estigmatização a

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



partir do conteúdo revelado; riscos relacionados à divulgação de imagem. Os procedimentos que serão adotados frente aos riscos serão: minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização.

### **BENEFÍCIOS**

Os benefícios da pesquisa serão: proporcionar aos participantes a possibilidade de se auto avaliar e de se conhecerem melhor a partir do resgate das memórias de experiências vivenciadas dentro do Projeto e da exposição de sua opinião; estimular o exercício da autonomia dos estudantes, contribuir para outros professores de Dança e de áreas afins abordarem a temática da autoestima em suas práticas diárias por meio da disponibilização do produto, ampliando as possibilidades da abordagem da Dança na escola.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP no 3.709.945, datado de 18 de novembro de 2019.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conferir item “Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações”.

### **Recomendações:**

Conferir item “Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações”.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

#### 1. Quanto ao projeto detalhado

**PENDÊNCIA:** O projeto de pesquisa, arquivo intitulado "plataforma\_brasil\_erica.pdf", submetido em 25/10/2019, na página 13, no tópico Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo, não menciona como foi a escolha dos dias que irão ocorrer os 2 encontros, o critério para serem dois encontros e a duração dos mesmos. Também não é informado como foi o contato com os alunos participantes da oficina e com os integrantes do SOEP, NAPNE e da coordenação pedagógica, visto que o curso já se encerrou.

Solicita-se adequação.

**RESPOSTA:** Os dois dias de aplicação da pesquisa não atenderiam à demanda de todas as

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



entrevistas. Por esse motivo, foi corrigido para um total de cinco encontros, sendo cada entrevista individual com duração de meia hora, atendendo a quatro estudantes em média (um dia sendo apenas três estudantes entrevistados), sendo um total de duas horas por datas a serem definidas, no mês de dezembro. Em quatro dias a pesquisa será direcionada aos estudantes e em dia será direcionada aos gestores, num total de cinco intervenções.

Página 13 do documento plataforma\_brasil\_ERICA:

Após receber a autorização da instituição para que a pesquisa se desenvolva no local, a forma de ingresso em campo dar-se-á por meio de cinco encontros realizados no contraturno do Campus, em espaço ou sala a ser cedido pela direção da instituição. A mostra de estudantes participantes será dividida em quatro dias diferentes de acordo com a disponibilidade colocada por eles, sendo a aplicação da entrevista realizada individualmente com uma duração de meia hora em média para cada participante, sendo quatro estudantes por encontro, em média e tendo duração de duas horas totais por intervenção. Um dia será reservado à coleta das entrevistas da gestão do campo de estudo, reservando o mesmo tempo de duração das entrevistas, contabilizando um total de cinco intervenções totais. Tendo em vista o caráter ex post facto da pesquisa, a pesquisadora entrará em contato com os estudantes e gestores por meio de redes sociais da internet, dando liberdade de escolha em participar ou não da pesquisa, não selecionando previamente os participantes, mas pautando a pesquisa na motivação e desejo em participar, sendo necessário apenas encaixar-se nos critérios de inclusão.

#### ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

**PENDÊNCIA:** O projeto de pesquisa, arquivo intitulado "plataforma\_brasil\_ERICA.pdf", submetido em 25/10/2019, na página 13, no tópico População e amostra, não explicita a idade dos alunos envolvidos e nem a série que frequentam, assim como qual o critério utilizado para a escolha desta quantidade. Solicita-se adequação.

**RESPOSTA:** Correção dos dados na página 14 do documento plataforma\_brasil\_ERICA:  
Os participantes da pesquisa serão dezenove pessoas, sendo divididas em uma mostra de

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.aj2.br



**COLÉGIO PEDRO II**



quinze estudantes do Campus SCII e SCIII, com idades entre treze e dezoito anos, que participaram do Projeto-Piloto de Dança no Campus entre os anos letivos de 2017 e 2018, dois membros da gestão pedagógica, um membro do NAPNE e um membro do SOEP. A quantidade escolhida para a mostra de estudantes é suficiente para a coleta de dados e objetivos a que se pretende chegar. Mesmo o Projeto-Piloto tendo atingido a um número muito maior de adolescentes, fez-se necessário colher um número inferior em virtude da impossibilidade de disponibilidade de todos para participar da pesquisa, em consequência da rotina de estudos, cursos e estágios. Quanto à mostra de gestores, o número de quatro participantes também é suficiente para a coleta de dados.

**ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA**

**2. Quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**PENDÊNCIA:** No arquivo intitulado "TCLE\_2019.pdf", postado em 25/10/2019, página 2 de 2, no campo de assinatura do participante de pesquisa está escrito "assinatura do informante". Os campos de assinaturas e rubricas devem ser identificados de acordo com a terminologia prevista na Resolução CNS N° 466 de 2012, ou seja, empregando-se o termo "participante de pesquisa". Solicita-se adequação.

**RESPOSTA:** Ver Resposta da Pendência 3.1

**ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA**

**3. Quanto ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

**PENDÊNCIA:** No arquivo intitulado "TALE.pdf", postado em 25/10/2019, página 2 de 2, no campo de assinatura do participante de pesquisa está escrito "assinatura do informante". Os campos de assinaturas e rubricas devem ser identificados de acordo com a terminologia prevista na Resolução CNS N° 466 de 2012, ou seja, empregando-se o termo "participante de

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.q12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



pesquisa”. O mesmo campo não pode estar em folha separada do texto. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Além dos erros mencionados nas pendências 2.1 e 3.1 acima, foi observada a ausência do documento de TCLE direcionado para os maiores de idade (equipe gestora) dos quais participarão também da pesquisa, já inclusos na documentação e devidamente corrigidos nas páginas 25 à 27 do documento plataforma\_brasil\_erica:

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL**

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada Um Campus em movimento: A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II/ PROPGEPEC e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada no Campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II, localizado no bairro de São Cristóvão, Rio de Janeiro.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é saber se a prática da Dança na escola contribui numa visão mais positiva sobre si mesmo, atuando na autoestima dos participantes.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em conceder entrevistas que serão realizadas individualmente em um encontro, respondendo às perguntas previamente estipuladas pela pesquisadora a respeito do período em que o (a) menor participou das oficinas de Dança no Colégio Pedro II. As entrevistas serão registradas através de vídeo, gravação em áudio e relatório da pesquisadora. Para isso, serão usados gravador de áudio (celular) e máquina fotográfica.

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.012.br



**COLÉGIO PEDRO II**



**POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. No entanto, durante a entrevista, ao responder a questões sensíveis que remetem a assuntos de cunho afetivo e emocional, pode ocasionar em certo desconforto e insegurança, além dos riscos quanto à discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado e à divulgação de imagem. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de responder às entrevistas em local reservado e a liberdade para não responder a questões consideradas por ele constrangedoras, ficando a pesquisadora atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização do participante. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: proporcionar aos participantes a possibilidade de se auto avaliar e de se conhecerem melhor a partir do resgate das memórias de experiências vivenciadas dentro do Projeto e da exposição de sua opinião; estimular o exercício da autonomia dos estudantes, contribuir para outros professores de Dança e de áreas afins abordarem a temática da autoestima em suas práticas diárias por meio da disponibilização do produto, ampliando as possibilidades da abordagem da Dança na escola.

1. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa

2. **LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

3. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.ri2.br



## COLÉGIO PEDRO II



participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Érica Viviane Bianna dos Reis pelo telefone (021)989868482 ou pelo e-mail: [vividancerj@gmail.com](mailto:vividancerj@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós- Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal Data:   /  /  

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa. Assinatura do(a) pesquisador(a) Data:   /  /  

### ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Um Campus em movimento: A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança. Queremos saber se a

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)



**COLÉGIO PEDRO II**



prática da Dança na escola contribui numa visão mais positiva sobre si mesmo, atuando na autoestima dos participantes. As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 18 anos de idade. A pesquisa será feita no(a) Campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II, localizado no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. Durante a pesquisa, você irá participar de entrevistas individuais, realizadas em um total de um encontro registrado por meio de registros de vídeo, gravação em áudio e relatórios da pesquisadora. Para isso, serão utilizados gravador de áudio (celular) e máquina fotográfica. A participação em entrevista individual, realizada em um encontro é considerada segura mas é possível você se sentir inseguro(a), indisposto(a) ou constrangido(a) durante a atividade. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Érica Viviane Bianna dos Reis pelo telefone 021 989868482. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para a confirmação da hipótese de que a prática da Dança contribui no aumento da autoestima de adolescentes. Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

#### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.q12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a). Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada Um Campus em movimento: A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II/ PROPGEPEC e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. **OBJETIVO:** O objetivo do estudo é saber se a prática da Dança na escola contribui numa visão mais positiva sobre si mesmo, atuando na autoestima dos participantes.
2. **PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em: conceder entrevistas que serão realizadas individualmente em um encontro, respondendo às perguntas realizadas pela pesquisadora a respeito do período em que o Projeto-Piloto de Dança foi iniciado no Colégio Pedro II. As entrevistas serão registradas através de vídeo, gravação em áudio e relatório da pesquisadora. Para isso, serão usados celular e máquina fotográfica da pesquisadora.
3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. No entanto, durante a entrevista, ao responder a questões sensíveis que remetem a assuntos de cunho afetivo e emocional, pode ocasionar em certo desconforto e insegurança, além dos riscos quanto à discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado e à divulgação de imagem. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de responder às entrevistas em local reservado e a liberdade para não responder a questões consideradas por ele constrangedoras, ficando a pesquisadora atenta aos sinais verbais e não verbais de

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



desconforto, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização do participante. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: proporcionar aos participantes a possibilidade de se auto avaliar e de se conhecerem melhor a partir do resgate das memórias de experiências vivenciadas dentro do Projeto e da exposição de sua opinião; estimular o exercício da autonomia dos estudantes, contribuir para outros professores de Dança e de áreas afins abordarem a temática da autoestima em suas práticas diárias por meio da disponibilização do produto, ampliando as possibilidades da abordagem da Dança na escola.

4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

5. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Érica Viviane Bianna dos Reis pelo telefone (21) 989868482 ou pelo e-mail: [vividancerj@gmail.com](mailto:vividancerj@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** [cep@cp2.q12.br](mailto:cep@cp2.q12.br)



**COLÉGIO PEDRO II**



Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante Data: / /

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) Data: / /

**ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA**

Quanto ao Cronograma

**1 P E N D Ê N C I A : P E N D Ê N C I A : n o a r q u i v o i n t i t u l a d o " P B \_ I N F O R M A Ç Õ E S \_ B Á S I C A S \_ D O \_ P R O J E T O \_ 1 4 5 3 5 3 5 . p d f " , p o s t a d o e m 2 5 / 1 0 / 2 0 1 9 , p á g i n a 4 d e 6 , a d a t a d e i n í c i o d a c o l e t a e d a d o s é a n t e r i o r à d a t a d e a p r o v a ç ã o d o c o m i t ê d e é t i c a . S o l i c i t a - s e a d e q u a ç ã o .**

**RESPOSTA:** Correção da data de início, não sendo possível ainda especificar a data de todos os cinco encontros dentro do mês de dezembro por depender da disponibilidade a ser colocada por cada participante. Cronograma disponível na página 5 de 6 com as informações gerais do projeto.

**ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA**

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



PENDÊNCIA: no arquivo intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1453535.pdf", postado em 25/10/2019, página 4 de 6, o cronograma de execução está incompleto, visto que o mesmo conta apenas a data de início e término da aplicação da pesquisa, o que difere do documento anexado intitulado "cronogramavdd.pdf", postado 17/10/2019. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Foi feita a adequação, no entanto, atividades anteriores à data da submissão não são possíveis de incluir no cronograma, como levantamento bibliográfico. Não inclui a data da qualificação por ainda não estar marcada a data exata e não ser possível incluir somente o mês de sua possível realização.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

**Considerações Finais a critério do CEP:**

---LEIA ATENTAMENTE O PARECER COMPLETO!---

De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio\\_final\\_encerramento.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf)>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



1. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

2. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

**2. Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 1453535.pdf	23/11/2019 21:50:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	plataforma_brasil_ERICA.docx	23/11/2019 21:48:18	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	23/11/2019 21:43:23	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Outros	documento_de_resposta_pendencia s.pdf	23/11/2019 21:40:44	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Outros	documento_de_resposta_pendencia s.docx	23/11/2019 21:40:20	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



## COLÉGIO PEDRO II



Cronograma	cronograma_vdd_2019.pdf	18/11/2019 15:54:35	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL_2019.docx	18/11/2019 15:48:40	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_menores_de_idade_2019.docx	18/11/2019 15:48:04	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_de_idade_2019.docx	18/11/2019 15:47:47	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Outros	carta_apresentacao.pdf	25/10/2019 16:00:41	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia.pdf	25/10/2019 11:50:57	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	25/10/2019 11:21:24	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Outros	declaracao_isencao_custos.pdf	25/10/2019 11:10:28	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Outros	entrevistas.pdf	25/10/2019 10:47:38	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	25/10/2019 10:41:04	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Orçamento	orcamentovdd.pdf	17/10/2019 00:54:57	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



**COLÉGIO PEDRO II**



Cronograma	curriculodasduas2.pdf	17/10/2019 00:34:53	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito
Outros	termodecompromisso.pdf	17/10/2019 00:18:48	ERICA VIVIANE BIANNA DOS REIS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 03 de Dezembro de 2019

Assinado por:

**Kátia Regina Xavier da Silva (Coordenador(a))**

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**UF:** RJ

**Telefone:** (21) 3891-0020

**CEP:** 20.921-903

**Município:** Rio de Janeiro

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

**ANEXO E – Memorando sobre as atividades de Dança e de Teatro em 2017 no CSCII****COLÉGIO PEDRO II  
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO II****Mem. 285/CSCII/2017****Em 26 de dezembro de 2017****À Pró-Reitoria de Ensino do Colégio Pedro II****Assunto: Relatórios das atividades de Dança e de Teatro em 2017, no CSCII**

A Direção do Campus São Cristóvão II encaminha, anexos a este memorando, os relatórios das atividades de Dança e de Teatro em 2017, neste Campus.

A abertura dos relatórios é de autoria da servidora Elizabeth Soares Dutra, que acompanhou todo o desenvolvimento dos projetos relacionados às aulas acima citadas e participou das Reuniões Pedagógicas Semanais realizadas ao longo de todo o processo de implantação das atividades. A servidora estabeleceu a ligação entre as docentes e a Direção do Campus.

Logo depois, seguem os relatórios das professoras Érica Viviane Bianna dos Reis e Tulani Pereira, de Dança, e de Juliana Souza do Rego e Marcela Leite Fernandes, de Teatro.

Que sejam enfatizados a qualidade e o compromisso do trabalho desenvolvido pela equipe e os resultados que se manifestaram no dia a dia da escola, por meio da expressão de todas as discussões necessárias num ambiente de ensino-aprendizagem voltado para jovens em pleno momento de apropriação de seu auto e reconhecimento.

Por isso, a Direção do Campus São Cristóvão II deixa registrada, mais uma vez, a sua certeza de que este é um dos caminhos a serem trilhados para a permanente consolidação da importância da formação oferecida pelo Colégio Pedro II, além de solicitar que, em 2018, as aulas de Dança e de Teatro continuem a ser oferecidas às/aos estudantes deste Campus.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Bernardino Paiva Matos'.

**Bernardino Paiva Matos****Diretor Geral do Campus São Cristóvão II**