



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

TAYNARA FERREIRA BAETA E SILVA

**O ENSINO DO BALLET CLÁSSICO POR UMA
PERSPECTIVA LÚDICA E SENSÍVEL**

**BELÉM-
PA 2026**

TAYNARA FERREIRA BAETA E SILVA

**O ENSINO DO BALLET CLÁSSICO POR UMA PERSPECTIVA LÚDICA
E SENSÍVEL**

Monografia apresentada à Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado no Curso de Licenciatura em Dança.

Orientador(a): Prof^a Msc. Roberta Suellen Ferreira Castro.

**BELÉM-
PA 2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

Silva, Taynara Ferreira Baeta.
O Ensino do ballet clássico por uma perspectiva lúdica e
sensível / Taynara Ferreira Baeta Silva. — 2026.
76 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. MSc. Roberta Suellen Ferreira de
Castro
Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Faculdade de Dança,
Belém, 2026.

1. Ballet. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ludicidade . 4.
Prática pedagógica. I. Título.

CDD 372.868



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 20 (vinte) dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e seis, às 15:00 horas, no Auditorio Pavel Krejci – Clínica Viver Tv Castelo Branco 1097 São Brás, reuniu-se a Banca Examinadora constituída pelas docentes: Profa. Msc Roberta Suellen Ferreira de Castro (Orientadora e Presidente da Sessão) e Profa. Dra. Waldete Brito Silva de Freitas (Membro Interno), e Profa. Esp. Nanssy Thamyres Pinto Brandão (membro externo) para proceder à avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "**O ensino do ballet clássico por uma perspectiva lúdica e sensível**", de autoria do(a) aluno(a): Taynara Ferreira Baeta e Silva: 202206040010, da turma: 2022, do Curso de Licenciatura em Dança. Iniciado os trabalhos, a Presidente da Sessão apresentou as normas de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e em seguida convidou o aluno para fazer a apresentação do trabalho. Após a exposição oral, o(a) discente foi arguido(a) pelos membros da banca, que atribuíram conceito Excelente ao seu Trabalho de Conclusão de Curso, tendo sido assim Aprovado (aprovado(a)/reprovado(a)), conforme normas regulamentares. Nada mais havendo a tratar, eu, presidente(a) da banca, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora do trabalho avaliado e pelo(a) aluno(a).

Roberta Suellen F. Castro
Presidente da Banca

Nanssy Thamyres Pinto Brandão
Membro da Banca

Waldete Brito Silva de Freitas
Membro da Banca

Taynara Ferreira Baeta e Silva
Aluno (a)

Dedico esta pesquisa a minha família.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às seguintes pessoas:

Aos meus pais primeiramente por me impulsionaram para além do longo processo de escrita do trabalho de conclusão de curso, mas em todo período do curso de licenciatura em Dança.

A minha orientadora Prof. Ma. Roberta Castro, por seus auxílios e esclarecimentos pertinentes para me ajudar nesta caminhada.

À professora responsável da Usina da Paz, Prof. Karla Vulcão, por ceder o espaço e tempo para a ministração das aulas ocorrer de forma natural.

Aos alunos, pais e responsáveis da turma de ballet infantil da Usina da Paz, pela participação e colaboração na pesquisa, dispondo-se para as abordagens práticas.

Aos professores da faculdade de dança, aos ensinamentos que influenciaram ao longo do curso até o atual momento de pesquisa e estudos em relação ao ensino da dança.

” Os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

(FREIRE, Paulo, 2010)

SILVA, Taynara Ferreira Baeta e. **O ensino do ballet clássico por uma perspectiva lúdica e sensível.** Ano 2026. Monografia (Curso de Dança) – Universidade Federal do Pará, Belém, p. 73, 2026.

RESUMO

Este estudo nasce das inquietações promovidas pela experiência como bailarina clássica, a qual em confronto com as reflexões fomentadas pelo curso de licenciatura em dança, propiciou que elaborasse uma proposta metodológica pautada nos princípios iniciantes do ballet clássico, a partir do qual apresento códigos técnicos ensinados por uma perspectiva lúdica e sensível que respeita às condições de aprendizagem de crianças. Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo analisar as perspectivas das abordagens didáticas do ensino da dança clássica, a partir disso, expor as principais características do ballet clássico, tencionar reflexões críticas sobre as didáticas recorrente no ensino do ballet clássico e apresentar uma experiência didática lúdica do ensino pautada nos princípios da dança clássica. A metodologia da pesquisa provém da perspectiva do pesquisador-participante, cuja tipologia se configura em caráter de descrição, exploração e intervenção. A produção de conhecimento provém de levantamento bibliográfico, memória afetiva, foto e produção e análise de planos de aulas. Está organizado em quatro capítulos: o primeiro intitulado “Grandes Saltos: breve jornada a dança clássica” sustenta-se nas ideias de Faro (1987), Loureiro (2007), Rodrigues (2015), Caminada (1999), Vaganova (1934), traduzido por Ana Silva e Silvério (2019), Ferreira (2012), Caminada e Aragão (2006), Freire (1987), Langendonck (2006); No segundo, chamado “ A ludicidade como ferramenta metodológica” é amparado pelas ideias de Freire (1987), D’Ávila (2022), Piaget (1986), Andrade (2012) ; Por fim, o último nomeado “O ensino do ballet por uma perspectiva lúdica e sensível” e subsidiado pela experiência, apresento o resultado da experimentação realizada com alunos da Usina da Paz/Bengui.

Palavras-chave: ballet, ensino-aprendizagem, ludicidade e prática pedagógica.

ABSTRACT

This study stems from the reflections prompted by my experience as a classical ballerina, which, when confronted with the insights fostered by a degree in dance education, allowed me to develop a methodological proposal based on the introductory principles of classical ballet. Through this proposal, I present technical codes taught from a playful and sensitive perspective that respects children's learning conditions. Therefore, this research aims to analyze the perspectives of didactic approaches to teaching classical dance, outline the main characteristics of classical ballet, foster critical reflections on the recurrent teaching methodologies in classical ballet, and present a playful teaching experience grounded in the principles of classical dance. The research methodology follows a participant-researcher perspective, characterized by description, exploration, and intervention. Knowledge production draws from a literature review, affective memory, photographs, as well as the creation and analysis of lesson plans. This work is organized into four chapters: the first, titled "Grand Jumps: A Brief Journey into Classical Dance," is supported by the ideas of Faro (1987), Loureiro (2007), Rodrigues (2015), Caminada (1999), Vaganova (1934, translated by Ana Silva and Silvério, 2019), Ferreira (2012), Caminada and Aragão (2006), Freire (1987), and Langendonck (2006); the second, named "Playfulness as a Methodological Tool," is supported by the ideas of Freire (1987), D'Ávila (2022), Piaget (1986), and Andrade (2012); finally, the last chapter, titled "Teaching Ballet through a Playful and Sensitive Perspective," is grounded in experience and presents the results of an experiment conducted with students from Usina da Paz/Bengui.

Keywords: ballet; teaching-learning; playfulness; pedagogical practice.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Ballet Comique de la Reine na França	25
IMAGEM 2 – Bailarina Carlotta Grisi na obra de Giselle.	31
IMAGEM 3 – Postura do tronco.	36
IMAGEM 4 – Direcionamento correto do <i>plié</i>	37
IMAGEM 5 – Posições dos pés e braços.	37
IMAGEM 6 – Organização do corpo no battement tendus	38
IMAGEM 7 – Demonstração do <i>Plié</i> em segunda posição.	49
IMAGEM 8 – Esquema teórico para o processo de aprendizagem.	56
IMAGEM 9 – Didática do <i>en dehors</i> .	58
IMAGEM 10 – <i>En dedans</i> , com bolinhas coloridas.	58
IMAGEM 11 – <i>Battement tendu</i> com bolinhas.	59
IMAGEM 12 – Interações humanizadas entre aluno e professor	61
IMAGEM 13 - Alongamento da região superior	62
IMAGEM 14 – Demonstração do <i>demi-plié</i>	62
IMAGEM 15 – A Demonstração do <i>coupé</i> .	63
IMAGEM 16 – Demonstração do <i>passé</i>	63
IMAGEM 17 – Organização da sala para exercícios lúdicos	65
IMAGEM 18 – Jogo de pergunta e resposta.	66
IMAGEM 19 – Respostas motoras a partir do jogo de perguntas e respostas.	66
IMAGEM 20 – Exercícios criativos.	67

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Teoria da Inteligência de Piaget.

46

LISTA DE ABREVIATURAS

UFPA - Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	14
1. GRANDES SALTOS: BREVE JORNADA DANÇA CLÁSSICA	20
1.1. Ballet Clássico: da informalidade à profissionalização.	20
1.2. O começo para a criação e dramatização.	29
1.3. A fundamentação do método Vaganova...	34
2. A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DO BALLET	40
3. O ENSINO DO BALLET POR UMA PERSPECTIVA LÚDICA E SENSÍVEL NA USIPAZ	53
3.1. A assimilação por uso de bolinhas colantes.	57
3.2. Assimilação por afetividade.	60
3.3. Assimilação por jogos de perguntas e respostas.	65
CONCLUSÃO	68
REFERÊNCIAS	70
ANEXO A – Planos de aula	72
ANEXO B – Autorização de imagem	75

INTRODUÇÃO

Este estudo nasce das inquietações promovidas pela experiência como bailarina clássica em ensino informal, a qual em confronto com as reflexões fomentadas pelo curso de licenciatura em dança, desencadeiam nesta pesquisa. As percepções derivadas dessas vivências resultaram em análises sobre a prática pedagógica promovida pela dança clássica, a qual embora subsidie a criação coreográfica com eficiência, contrasta com a condição de certos sujeitos pois utiliza uma abordagem metodológica sustentadas em princípios universais.

A minha trajetória como bailarina clássica teve início na escola de dança Arte em Movimento, aos quatro anos de idade, vivenciando os primeiros ensinamentos do ballet iniciando a experiência com a metodologia Vaganova, vivenciando nas turmas dos anos iniciais da aprendizagem da dança clássica, sendo as etapas do ballet infantil iniciando os primeiros passos significativos para o andamento desta jornada, que posteriormente seria interrompida por alguns questionamentos próprios relacionado ao pertencimento e a continuação na dança perante aos padrões exigidos, levando-me a um afastamento da dança.

Permaneci então afastada das práticas do ballet, após este período de pausa seguindo a jornada na dança, aos treze anos de idade entrei para Escola de Dança Paula Lisboa, adentrei primeiramente ao projeto social Dançar seguindo o convite para ingressar na companhia da escola, participando posteriormente de espetáculos e festivais de dança, atribuindo mais conhecimentos aos meios da dança, assim relacionando intimamente a arte do ballet clássico. Assim me encontrava como observadora diante da aprendizagem da dança clássica, movida ao interesse pela arte.

Em continuidade aos estudos da dança, tive a oportunidade de ingressar no ensino superior promovido pela (FADAN|UFPA) Faculdade de Dança Universidade Federal do Pará, onde ingressei no curso de Licenciatura em Dança em 2022. A entrada na universidade por meio das disciplinas ofertadas pela grade curricular permitiu que minhas inquietações voltadas à técnica clássica ganhassem voz mostrando-me caminhos possíveis.

Esses caminhos foram principalmente elucidados pelas seguintes disciplinas ministradas pelas professoras doutoras Luiza Monteiro, Waldete Brito e Carol Castelo. Nas disciplinas “Fundamentos e Métodos da Dança I” e “Escola, Dança e Educação”, conduzidas por Luiza Monteiro, em ambas foi apresentado o texto de Isabel Marques, a qual evidencia as discussões sobre dança na escola e aspectos pedagógicos da docência.

As reflexões promovidas por essas componentes curriculares marcam o início da pesquisa, a partir da qual subsidia minha insatisfação com a pedagogia do ballet clássico. Minha inquietude encontra ressonância com pensamento de Marques (1997) quando afirma que:

Na área de dança, estes conhecimentos equivaleriam a experimentar, sentir, fazer dança, enfim, para que construíssemos um conhecimento da dança em si; conhecer/saber disciplinas que não dizem respeito ao dançar propriamente dito, mas que indiretamente complementam este conhecimento; e aprender as habilidades necessárias para poder criar e dançar, respectivamente (MARQUES; 1997; p. 23).

Em colaboração as reflexões fomentadas pelas componentes curriculares anteriores, a disciplina “Técnicas e Escolas de Dança I” ministrada pela Prof. Dr.^a Waldete Brito, é voltada para o ensino da dança clássica. Certa vez, a professora regente trouxe a Prof. Dr.^a Carol Castelo para fazer contribuições sobre a temática para a turma, a qual evidenciou pela sua oficina que ofertou, as estratégias utilizadas em aulas de ballet ministradas para crianças.

O compartilhamento da didática de Carol Castelo mostrou uma alternativa possível de ensino da dança clássica, a partir do qual despertou o interesse por esse tipo de abordagem. Impulsionada pela abordagem metodológica de Carol Castelo, voltada para o ensino infantil na dança.

Minha pesquisa se caracteriza principalmente pela experimentação pedagógica que fiz com a turma de dança de diferentes faixas etárias, ofertadas pelo projeto social conhecido como UsiPaz, vigente da Usina da Paz do Bairro do Bengui, decretado pelo Estado do Pará, nº 141 de 10 de junho de 2019 o governo do estado criou as unidades físicas de centralização de serviços públicos, atividades

comunitárias e equipamentos de combate às desigualdades, com vistas ao incremento da inclusão social, oferecendo atividades esportivas, serviços de saúde, oportunidades profissionais, além de cursos livres de dança, teatro, música e robótica para a comunidade, sendo característico dos princípios do ensino informal abrangente para o ensino da arte de forma flexível.

O ballet clássico é a prática mais recorrente do ensino informal. Foi durante muito tempo restrito à elite brasileira, presente principalmente em escolas de dança. A disseminação do método fez com que a dança clássica passasse a coexistir em espaços populares a partir dos quais emergiram a criação de projetos sociais.

A dança clássica foi bastante difundida em diferentes países do mundo. Embora seja uma prática antiga que nasce no período de corte, os avanços da técnica clássica sempre estiveram centrados na prática artística. Mesmo que os aspectos pedagógicos estivessem implícitos nos programas de ensino, pouco tem se discutido sobre sua aplicabilidade e/ou adaptações.

A dança clássica nasce de práticas sociais que aspiram costumes de figuras de corte como: rei, rainhas, condes e condessas entre outras figuras da burguesia europeia, as quais apresentavam uma estética diferenciada baseada no refinamento de costumes os quais são convertidos em movimentos que compõem o código da dança clássica.

A educação do corpo era nesse sentido, doutrinado aos costumes sofisticados que não correspondem, por exemplo, aos hábitos brasileiros. Embora não tenha havido resistência quanto às diretrizes da técnica clássica, é possível perceber pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas em sala de aula em relação às abordagens didáticas promovidas pelos educadores que sempre houve bastante esforço para se adequar aos paradigmas do programa de ensino.

A adequação à técnica clássica sempre exigiu do corpo dançante muito esforço, algumas vezes descuidado por metas estabelecidas pelo programa de ensino, as quais os educadores que propagam os métodos da técnica, em certos casos não cumprem com o tempo de aprendizagem adequado do aluno. Isso é sem dúvida, consequência da formação docente. Embora o cenário tenha se alterado com a criação de formação específica em dança, ainda hoje, muitos professores de

ballet clássico são na verdade, instrutores da técnica, os quais assumiram a função subsidiada pela experiência realizada como bailarino.

A falta de formação pedagógica na área da dança faz com que esses professores sejam disseminadores de métodos prontos, a partir dos quais se tornam reprodutores de metodologias, as quais foram criadas para corpos de outros contextos, o qual é diferente da estética e dos costumes brasileiros. A obstinação do método associada à falta de sensibilidade desses professores faz com que as subjetividades do aluno sejam ignoradas em seu processo de aprendizagem, sendo possível a exploração de abordagens lúdicas para o desenvolvimento de outros princípios importantes para o aprimoramento do aluno de forma humana e cidadã.

Este estudo nasce das inquietações promovidas pela experiência como bailarina clássica, a qual em confronto com as reflexões fomentadas pelo curso de licenciatura em dança, propiciou a elaboração de uma proposta metodológica pautada nos princípios do ballet clássico, a partir do qual apresento códigos técnicos reorganizados e ensinados por uma perspectiva lúdica e sensível que respeita às condições de aprendizagem do educando.

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo analisar as perspectivas das abordagens didáticas do ensino da dança clássica, a partir disso, expor as principais características do ballet clássico, assim tencionar reflexões críticas sobre as didáticas recorrente no ensino do ballet clássico e apresentar uma experiência didática e lúdica de ensino sustentada nos princípios dos códigos coreográficos clássicos.

Diante disso, algumas questões surgem: Seria possível fazer contribuições pedagógicas para metodologia clássica? Que estratégias pedagógicas poderiam auxiliar a assimilação do código clássico? Como se daria o ensino do ballet clássico por uma perspectiva lúdica e sensível?

A metodologia da pesquisa provém da perspectiva do pesquisador-participante, cuja tipologia se configura em caráter de descrição, exploração e intervenção. A produção de conhecimento provém de levantamento bibliográfico, memória afetiva e produção e análise de planos de aulas e fotografias.

O estudo derivou das necessidades promovidas pela experiência como bailarina, a partir da qual se evidenciou a utilização de métodos pelos professores

que em certos casos restringe a possibilidade de desenvolver outros aspectos importantes junto a técnica com os alunos no processo de aprendizagem, pois utilizam algumas abordagens que limitam o sujeito em detrimento da valorização técnica. Essa escolha por esta abordagem se caracteriza como inflexível e fechado, neste caso necessitasse de abordagens pedagógicas o qual valorize também a individualidade, a autonomia e a criatividade.

Em contribuição a essas questões, a proposta pedagógica experimentada por mim, tem utilizado os princípios do ballet clássico associado ao campo da ludicidade. O projeto de ensino é uma tentativa não de ignorar as práticas existentes, mas melhorá-las pensando nas dificuldades do aluno.

Para iniciar este estudo está organizado em três capítulos: O primeiro intitulado “Grandes Saltos: breve jornada à dança clássica”, sustentado das ideias de Faro (1987), Loureiro (2007), Rodrigues (2015), Caminada (1999), Vaganova (1934), traduzido por Ana Silva e Silvério (2019), Ferreira (2012), Caminada e Aragão (2006), Freire (1987), Langendonck (2006), apresenta uma breve linha histórica da dança clássica, a partir da qual evidencia as influências das escolas e da formação técnica, de onde se originam as metodologias existentes

No segundo, fundamentado pelo pensamento de Freire (1987), D'Ávila (2022), Piaget (1986), Andrade (2012), um intitulado “A ludicidade como ferramenta metodológica no ensino do ballet”, apresentando uma reflexão acerca das características da metodologia tradicional do ensino da dança para a modificação do ensino sensível, analisando estudos que apresentam fundamentos para abordar uma teorização didática sensível e lúdica para o ballet.

Por fim, subsidiada pela experiência como professora voluntária na UsiPaz, o último nomeado “O ensino do ballet clássico por uma perspectiva lúdica e sensível”, apresenta o resultado das experiências didáticas realizada com alunos da Usina da Paz/Benguí, o qual essas experiências ligadas às fundamentações do ballet e do método Vaganova a partir das elaborações das abordagens metodológicas, além de destacar a identidade de uma formação educativa sensibilizadora em dança e suas transformações significativas para o ensino de jovens bailarinos, apoiado pelos princípios de Baldi (2023), Caminada e Aragão (2006), Oliveira (2020), Ramos (2007) e Marques (1997).

Nesta pesquisa fomento a iniciação de um pensamento mais lúdico e consciente para os alunos e que siga as necessidades existentes para uma experiência integrada e dinâmica para a dança clássica, não descartando seus benefícios e os elementos fundamentais para a formação de um bailarino. Destaco como bailarina as constantes experiências e aprendizagens ao longo deste percurso que somam para a construção deste processo que não será finalizado durante a graduação, porém será o começo para as experimentações desta proposta, que estarão em recorrentes estudos e propostos em aulas para os alunos em escolas e projetos sociais de dança, dando a oportunidade de um ensino harmônico e significativo para os bailarinos.

1. GRANDES SALTOS: BREVE JORNADA DA DANÇA CLÁSSICA

1.1. Ballet Clássico: da informalidade à profissionalização

A dança provinda do cotidiano dos camponeses, em sua forma mais natural atribuídas às suas crenças, costumes e a forma de enxergar a natureza ao seu redor, assim como, “Como todas as artes, a dança é fruto da necessidade de expressão do homem, essa necessidade liga-se ao que há de básico na natureza humana” (Faro; 1986; p. 13). Ao contrário disso, na posterioridade, mais precisamente num tempo em que a igreja perseguia qualquer movimento que não estivesse alinhado com suas doutrinas, à dança era vista como inadequada perante a visão da igreja, compreendida como símbolo do pecado sendo submetida a diversos impedimentos dessas práticas.

Ademais, reuniu-se uma breve linha poética da técnica da dança clássica, reunindo as características e os acontecimentos que demonstravam as interferências de grandes personalidades da dança de sua época. Além das perceptíveis ideias acerca da dança e a sua atuação na corte, alego a iniciação descrita do período renascentista ocidental. Neste caso é válido ressaltar a existência de demais danças praticadas anteriormente por diversos grupos étnicos de camponeses, devotos as suas crenças, deveres e comemorações perante a natureza, denominados pela nobreza de “danças primitivas”, reprimidas pela igreja que posteriormente seria rotulada e levada para a corte, codificada para se adequar aos comportamentos dos nobres.

Esses grupos faziam parte de diversos povos e comunidades que praticavam danças cujos objetivos e desejos eram voltados às práticas cotidianas de cada região, a partir da qual costumes e saberes culturais tornam-se representações da condição humana, evidenciadas principalmente pelas relações de trabalho. Um exemplo disso é a elevação de perna presente na dança portuguesa, a qual em articulação com pequenos saltos evidenciam a o que Loureiro (2007) chama de conversão semiótica, uma espécie de tradução e modificação do gesto e/ou movimento, o qual ao ser deslocado de função adquire outro significado.

Em uma nova era com diversas mudanças significativas na Europa, à

dança segundo Rodrigues (2015) deixou de ser uma prática exclusivamente dos camponeses passando a integrar salões da nobreza se adequando para aos padrões da corte, a partir do qual se origina outro padrão estético coreográfico, alinhado com os costumes refinados da nobreza. Um grande marco para essa nova dança foi o espetáculo promovido pela rainha Catarina de Médici, na França, o qual teve a participação de intérpretes dramáticos e outros membros da corte europeia. A obra artística intitulada “Ballet Comique de la Reine”, em português traduzido em “Balé Cômico da Rainha” envolvia dança, música e teatro, tornou-se de grande prestígio para nobreza, a qual depois disso passou a promover diversos espetáculos, os quais nesse contexto tinha a função de entreter esta classe.

Na França no reinado de Luís XIV foi criada a Academia Real de Dança, a qual foi responsável pelo fortalecimento profissional da dança. Segundo afirma Caminada (1999), embora o entendimento sobre a preparação técnica ainda estivesse se estabelecendo, já era exercida nos chamados “Ballet de corte” propiciando o desenvolvimento artístico, que posteriormente culminou em evoluções técnicas, as quais resultaram na construção de um vocabulário próprio de onde se originam as posições de pé e de braços.

Conforme afirma Caminada (1999) um dos primeiros coreógrafos a experimentar e comandar bailarinos sob as diretrizes técnicas do ballet clássico acadêmico é Pierre Beauchamps¹. Depois dele emergiram outros coreógrafos contribuindo para diferentes métodos de ensino em dança cujas diferenças variam de acordo com os coreógrafos, porém seguindo os mesmos princípios estéticos e técnicos. A exemplo disso, temos o método italiano criado por Enrico Cecchetti, o método russo por A. I. Vaganova, o método inglês (Royal ballet), o método americano (Balanchine), o método dinamarquês (Bournonville) e o método cubano (Escola Cubana).

A disseminação da dança clássica pelo mundo culminou na chegada desses métodos no Brasil, onde a didática de ensino passou a ser praticada em diferentes contextos, mais recorrente em escola de dança, formalizada no país por

¹ **Pierre Beauchamps:** foi um coreógrafo e bailarino francês que construiu a base do academicismo e às inovações da técnica, transformando a arte do ballet na mais duradoura de todas as formas de dança, através da preparação que o bailarino pode executar quase tudo o que um coreógrafo imagine para o seu corpo, como um alfabeto, com o qual é possível falar inúmeros idiomas, estabelecendo uma sistematização do vocabulário de movimentos, criando um significado para técnica da dança clássica.

Maria Olenewa, professora e coreógrafa responsável pela escola do Theatro Municipal² do Rio de Janeiro (FERREIRA; 2012).

A partir deste ponto, definiu-se estruturas características das aulas de ballet baseadas na progressão das habilidades que cada técnica propicia, porém seguindo os mesmos padrões estruturais como os exercícios sequências, ou seja na barra e em seguida ao centro, formando um ensino voltado para formação artística de bailarinos, posteriormente escolas convencionais adotariam os tais métodos para a sua formação do ensino técnico do ballet.

Uma das primeiras experiências em que o processo de aprendizagem do ballet começa, sendo a maioria do interesse de público de iniciar enquanto criança, se adequando a este nível, o chamado introdutório de "*baby class*" ou em relação ao primeiro ano de formação da dança, inicialmente focado para crianças pequenas, em processo de desenvolvimento corporal e coordenação motora.

A partir desta etapa é dirigido o foco do começo para a capacitação do processo de formação da técnica dos bailarinos, segundo Caminada e Aragão (2006) caracterizam a aprendizagem pelos conteúdos introdutórios do ballet em razão das primeiras posições dos braços e pés, além do alinhamento da postura adequada, sendo organizado por módulos de aprendizagem, distribuindo de uma forma para ensinar as crianças conforme as demonstrações feitas para a sua compreensão. Definindo-se de uma forma disciplinar e organizacional o conteúdo ministrado das aulas de acordo com a construção da técnica e do desenvolvimento da dança com os bailarinos, incluindo as avaliações ao final deste processo.

Com o passar das aulas, é esperado uma evolução para que o aluno/bailarino passe de nível posteriormente para que as outras habilidades sejam compreendidas, a partir deste ponto ocorre exames e provas administrados para o requerimento desse aluno pelos professores, essas características fazem parte de um ensino não formal em escolas de dança. Deste modo, na maioria das ocasiões em minha experiência trata-se de uma abordagem de ensino, ou seja, a forma o qual é ensinada e transmitida para os bailarinos, de forma rígida e inflexível por métodos que visam a técnica do movimento e as suas competências, seguindo em uma visão muita das vezes contida, ou seja, em determinadas abordagens no ensino da dança

² Edificou-se em 11 de abril de 1927, quando Maria Olenewa deu a primeira aula experimental no Theatro Municipal, fundando a primeira escola de dança do país.

não há muita das vezes decorrências de uma aprendizagem ligada a um possível conhecimento corporal próprio de forma prolongada e adequado dos movimentos, que possua em conjunto por exemplo, a habilidade para as compreensões das movimentações expressivas e conscientes da técnica.

Conforme a execução de sua didática em sala de aula, observa-se uma técnica que exige padrões técnicos rígidos dos alunos. Trata-se de um conhecimento repassado por um professor que reproduz os padrões que aprendeu como bailarino, repetindo formas de um ensino tradicional que não condizem com os princípios da dança.

Embora considere um descompasso com a prática deste tipo de abordagem pedagógica, tem seu valor pois apesar de todas suas problemáticas quanto à questão didática, forma bailarinos de alto padrão de qualidade. Ao contrário disso, a elaboração das práticas pedagógicas que fomentam a pesquisa, apresenta relevância para formação artística e cidadã. Em decorrência das didáticas tradicionais exercidas, não abrangia a todos uma forma para abordar a esses alunos, eram evidentes as necessidades de uma visão sensível. Assim me encontro a pensar em relação à dança e a resistência didática dentro do ensino, em questão reflito acerca das minhas vivências no ballet.

É pertinente a reflexão em relação à afetação do ensino da dança clássica, por se tratar no processo de ensino para os alunos interessados a vivenciar a experiência do ballet, é importante a integração de elementos para a educação permitindo aspectos sociais, dialogais e sensíveis, principalmente por abranger diversos espaços de ensino. Levando em consideração as características para tal aluno posteriormente, acostumado ao procedimento padrão das aulas, perdendo o interesse de se comprometer as aulas de ballet, pois o mesmo é colocado de forma na mesma posição de exigente repetitiva, assim de copiar os passos da técnica dados pelo professor, além de muita das vezes sermos exigido leveza e fluidez para dança durante as aulas ou, por exemplo, na retratação de um ballet de repertório, o qual antes ensinado de maneira tradicional sem sequer um facilitador para auxiliar e promover uma experiência bem sucedida ao aluno. Em sua maioria as exigências atribuídas por educadores do ballet pouco estimulantes a desenvolver outros aspectos atribuídos à dança e o seu desenvolvimento, além do ser que apenas

reproduz a dança, mas para um ser formador-cidadão. Assim Paulo Freire (1987), expõe:

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressurte, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE; 1987; p. 45).

Tais aspectos que são relevantes para o ensino que pouco chamam a atenção ou são poucos estimulados, frequentemente ligada a sua forma dada na dança, além dos conhecimentos que de cada ação há uma reação em seguida, segue o pensamento de que cada movimento há uma intenção e direcionamento, sendo assim na dança clássica não depende somente do aspecto técnico da dança, mas da expressividade que refletia a intenção do movimento.

Este pensamento vem de uma grande influência do ballet, chamado de Jean George Noverre, antes mesmo criticado por suas ideias em relação ao ballet revolucionou as formas o qual possibilita enxergar a dança clássica como arte, igualando um relacionamento com a arte expressiva da dança e da técnica, para que a dança não fosse apenas uma conjunto mecânico de movimentos bem executados.

O desenvolvimento do lirismo e sua dramaticidade coreográfica possuía uma empregabilidade na dança, a fim de entender e interpretar a obra, capacitando os bailarinos a expressividade corporal e emocional, além do autocontrole e consciência do movimento.

Neste meio, atribui-se a diversos conhecimentos, incluindo grande parte das metodologias existentes para o ensino da dança, como o qual é o presente método de estudo que reitero a minha futura formação teórico-prático, o foco para o ensino do método vaganova, criado por Agrippina Vaganova³, um sistema russo vinculando o ensino da técnica, da expressividade e a interpretação na dança seguida pela mesma trajetória na aula, a qual o exercício se alinhava aos complementos da música e a graciosidade ligando a expressividade necessária junto a execução correta do movimento (VAGANOVA, 1934).

³ **Agrippina Yakovlevna Vaganova:** nascida em 26 de junho de 1879 na Rússia, foi bailarina, professora e coreógrafa.

Assim Vaganova (1934), fomentou aulas fundamentadas pelo método russo, buscando evidenciar uma prática que valoriza a técnica associada a conscientização do movimento a qual também respeita a anatomia humana, ao mesmo tempo em que preza pelo virtuosismo técnico, abrindo espaço para as reflexões críticas acerca de tais métodos exercidos. Reitero a existência de outros métodos que trabalham esses princípios, porém evidenciei o método vaganova como o principal método exercido em minhas práticas pedagógicas. Sendo viável também um olhar crítico e reflexivo em relação à algumas abordagens didáticas praticadas por alguns educadores formadores, baseados nos métodos existentes, presentes no ensino do ballet clássico.

Primeiramente para compreender as abordagens atuais do ensino da dança clássica, é possível investigar aspectos artísticos do seu contexto através dos vestígios da dramaticidade na história da dança, mais precisamente as influências ao longo da sua história que contribuíram para o seu surgimento e a sua evolução técnica e artística posteriormente do ballet.

Diante disso, entendo que a dança antes do processo de profissionalização, ainda era predominantemente praticada pelas comunidades de camponeses existentes na Europa, que respeitavam as formas de expressões. A dança por essa perspectiva era livre e valorizava a condição do sujeito em suas diferentes relações.

Assim, partindo de sua chegada a França com a influência de Catarina de Médicis, trouxe para o país que seria denominado posteriormente de “ballet”, mais categoricamente “o primeiro ballet” a ser chamado seria “*Ballet comique de la Reine*” (Imagem 1), retratando cenário das apresentações nas cortes de realeza junto aos reis, rainhas e outros membros da nobreza. Apesar de não se tratar de uma obra com o teor cômico, porém particularmente apresentava desde já uma dramaticidade.

Imagem 1 - Ballet Comique de la Reine na França.



Descrição 1: Foto ilustrativa em preto e branco na vertical, em um palácio da nobreza repleta de membros do corte sentados assistindo em mezaninos a apresentação, assim como outros membros aguardam sua entrada para a sua participação na cena, enquanto um dos intérpretes se posiciona ao centro.

Fonte: CAMINADA, 1999.

Assim Caminada (1999), fala e apresenta essa nova dança e a sua prática em suas primeiras apresentações por advento, a partir deste ponto pode-se formular um entendimento do surgimento de uma nova dança que representasse a nobreza, deixando os preceitos de campo, a boa colheita e as comemorações matrimoniais:

Com competência e talento, logo passou a organizar os espetáculos da corte; dele chegou até nós, a primeira definição de ballet; um arranjo geométrico de muitas pessoas juntas, sob a variada harmonia de diversos instrumentos. Ballet, palavra de origem latina que deriva de ballator, recebeu, pouco depois, em 1585, outra definição talvez mais clara, de Bastiano di Rossi: entende-se por ballet uma ação pantomima com música e

dança. Mais clara, porém menos sensível, ao não perceber que a nova dança, expressando uma atitude de adoração, não a Deus ou a forças da natureza, mas a reis que ocupavam o poder, afastou-se da pantomima da dança imitativa, traiu-a a mesmo, enveredando pela dança abstrata, fechada e sem imagem (CAMINADA; 1999; p. 94).

Por esta visão do ballet, o qual teve apresentações de espetáculos em diversos países da Europa, começando o chamado "*Ballets de Cour*", traduzindo significa "Balé de Corte". Não havia certamente uma técnica pré-estabelecida ou documentações escritas na época evidenciando o ballet. Neste caso Caminada (1999), explica como a forma do espetáculo acontecia a partir do momento da construção do seu enredo descrevendo ao longo da obra os acontecimentos, destacando a mistura de movimentações presentes na época, como a influência das danças populares ligadas ao virtuosismo italiano na tentativa de propiciar um conjunto harmônico apesar da maioria dos dançarinos não possuíam virtude técnica.

Os espetáculos se destacavam pelas expressões de dança e teatro, ou seja, a pantomima⁴ ligadas ao conjunto de cenários e vestuários brilhantes, levando temáticas mitológicas e históricas míticas à dramaticidade artística para o público presente da corte, assim trazendo temas associados ao cotidiano mais próximo da nobreza.

O olhar do divertimento para corte possuía certas características, de forma que o entretenimento presente chegasse ao público, porém, poucos não compreendiam as virtudes dessa dança, assim ao longo do período necessitou de um profissionalismo e um refinamento do espetáculo, por sua vez tecnicamente, ou seja, a prática do virtuosismo que por sua vez demonstrava os acontecimentos e a realização de histórias sem complementação de técnicas específicas para essa dança, exigindo técnica dos bailarinos e intérpretes.

Assim, posteriormente com o período da ascensão de Luís XIV e a criação da *Académie Royale de la Danse*, caminhou para uma revolução para os campos das artes na Europa, principalmente relacionando as artes cênicas, música e dança, levando prioritariamente da dança que incorpora para o seu futuro

⁴ Advento do grego significa "aquele que imita tudo", provém do ballet, caracterizado pela representação de gestos e mímicas expressivas que configuram o significado da narrativa da história, permitindo interpretar emoções através das expressões faciais e gestuais.

desenvolvimento estrutural, artístico e técnico. O principal destaque para o Luís XIV, foi o seu papel como “rei sol” em “O sol nascente da Gália”, como o personagem principal que demonstrava o salvador e protetor para o seu próprio país, a fim de apresentar o seu valor para a sociedade francesa, usufruindo o ballet para a sua exposição como governante, assim como aponta a interpretação de Caminada (1999):

O próprio enredo do ballet citado mostrava que o personagem desempenhado pelo rei tinha uma razão de ser política e importante; nele, o Sol adentrava o salão, com a finalidade de clarear e livrar uma casa em chamas (a França) de saqueadores (o povo), que assim agiam protegidos sob a escuridão da Noite. Com ele entravam também a Honra, a Graça, o Amor, a Riqueza, a Vitória, a Fama e a Paz” (CAMINADA; 1999; p.104).

Assim percebe-se, que apesar não haver uma formação artística para os bailarinos em suas apresentações, a expressividade ligada à devoção e participações importantes de reis e rainhas, havia os objetivos políticos e sociais que interligam do que é transmitido e interpretado ao público, que em sua maioria fazia parte da nobreza. Além dos novos gêneros se formaram para compor a dança, que influenciaram posteriormente para o qual é observado as narrativas contadas das histórias nos espetáculos, desde a ópera para iniciar os espetáculos até às referências cômicas teatrais expressivas encenadas, denominados como o *ópera-ballet* e *comédie-ballet*, respectivamente.

A dramaticidade neste ponto da dança clássica terá uma grande evolução, é nesse momento que inúmeros grandes feitos são realizados para uma nova fase do ballet, em que a própria dramaturgia tão presente anteriormente nos espetáculos é suprimida perante a outros elementos que chamavam a atenção dos coreógrafos e músicos, sendo estes: os primeiros fundamentos da técnica clássica e a influência de Jean George Noverre para a sua formalização (CAMINADA; 1999).

Apesar deste tipo de temática para um espetáculo da nobreza, a técnica do ballet se tornou cada vez mais precisa, por mais fosse progressivamente lenta. Junto ao rei, na Academia Royal de Dança houve a interferência de grandes coreógrafos e pensadores que corroboram para este feito, incluindo Pierre Beauchamps que auxiliou e incentivou para a sistematização do ensino da dança,

com a criação dos primeiros fundamentos para a dança clássica, juntando os conhecimentos corporais com a dança em um começo de uma estrutura de numeradas técnicas do corpo (CAMINADA; 1999).

Ademais com a criação da chamada dança acadêmica, havia certo incômodo por parte de alguns pensadores que apenas as cinco posições dos pés, além da postura do tronco e braços, criadas por Pierre, não eram somente os únicos elementos necessários para a continuação da criação do ballet, assim com as mudanças estéticas como o salto dos grandes salões para os grandes palcos, além das mudanças de vestuário, descartando os vestidos longos, para a presença cênica e técnica era preciso o uso da expressividade e o exagero da longevidade do corpo.

Nesse momento, segundo Caminhada (1999), o ballet na França torna-se cada vez mais profissionalizante com a criação da companhia de dança e o processo de regulamentação de salários para os bailarinos, deixando de incluir representantes da nobreza para seus papéis.

1.2. O começo para criação e dramatização da dança clássica

No século XVIII com as fortes ideias do bailarino e coreógrafo Jean Noverre, o ballet teve outro ponto de vista, com o começo de suas publicações de *Lettres sur la danse*, consistindo em cartas apresentando seus ideais em relação a arte da dança clássica em uma outra concepção, como Faro (1986) relata as ideias das cartas que a dança necessitava se inspirar em elementos da natureza, criando assim uma significação para as composições, modificando as obras existentes legitimando o caráter expressivo e a simbologia das movimentações, reiterando para os coreógrafos da época para uma nova forma de compor as obras do ballet.

Caminhada (1999) expõe os argumentos de Noverre de forma detalhada, pelo seguinte trecho da obra:

Entre outras definições de importância encontradas em sua obra escrita, podemos citar: “a dança é a arte de formar com graça, precisão e facilidade o passo e formar as figuras, e a pantomima é a arte de exprimir as emoções pelos gestos. A coreografia deve desenvolver os momentos líricos da ação, através de uma sucessão

de passagens dançadas e da ação dramática expressida pela mímica” (CAMINADA; 1999).

Evidentemente o que Noverre instituiu para a dança clássica, era que os bailarinos usufruírem da dramaturgia presente no corpo para que fosse o mais real e natural possível, além da exploração dos enredos das obras do ballet, a partir das quais que fossem introduzidas com certas simbologias expressivas, as quais marcavam o início dos espetáculos dos ballet de repertório.

Apesar das contribuições desse artista, Noverre expandiu sua concepção quando materializou a suas ideias em libretos, uma espécie de livro no qual apresentava explicações escritas sobre interpretações e intenções que suas danças transmitiam, as quais ao meu ver, estreitava as obras a um entendimento mais humano e próximo da realidade da época, contrário das narrativas mitológicas e da supervalorização de práticas da nobreza, a partir das quais sobre subjetividades derivadas de rei e rainhas.

Apesar de certos desacordos quanto à questão da valorização da expressividade, havia coreógrafos que não defendiam esta pauta. Em contrapartida ao pensamento de Noverre, o professor Gasparo Angiolini defendia que as relações entre dança e música supriam a necessidade de expressão de significados apresentados em espetáculos, sem a exigência da descrição das narrativas e seus significados.

Embora as ideias de Jean George Noverre não tenham sido ferozmente incorporadas por outros coreógrafos de sua época, suas ideias e contribuições são exploradas por grupos de ballet na contemporaneidade, marcam a inserção inicial da dramaturgia na dança, bem como, a exploração de subjetividade pela dramatização, a partir da qual o bailarino deixa de ser mero reprodutor de movimento para se tornar protagonista do próprio movimento, para o qual empresta traços de si no movimento dançado.

A expressividade do corpo dançante no ballet clássico é a articulação entre subjetividade e códigos técnicos, a partir da qual histórias fictícias são representadas pelo bailarino, denominado por Noverre ballet d’ action. Sobre a narratividade no ballet clássico, Caminada (1999) pontua:

“Os outros preceitos são a divisão do ballet em atos e cenas, e personagens de contornos firmes participando de cenas contrastantes. A cada movimento de dança deverá corresponder um movimento de espírito. Os momentos importantes devem ter para o espectador a força plástica de uma pintura. As mãos da bailarina devem dizer alguma coisa; se os músculos do rosto carecem de expressão e os olhos não declamam, o resultado será falho e a impressão, falsa” (CAMINADA; 1999).

Conforme as colocações de Caminada (1999) sobre narratividade, entendo que o intuito de Jean George Noverre era promover uma ligação entre dança e teatro, a partir da qual a interpretação associada ao movimento dançado se aproxima da condição humana. Isso a meu ver instituiu uma nova forma de pensar a criação artística, ao mesmo tempo em que reformulou a didática da dança, mesmo que nesse momento os objetivos estivessem voltados à produção de espetáculos, em que o virtuosismo técnico é sobreposto aos objetivos educativos.

Ademais, assim como Angiolini e Noverre, o coreógrafo Franz Hilferding também fez contribuições para a dança voltadas à produção de espetáculo, a partir do qual potencializou pela cenografia e iluminação cênica a dramaticidade do corpo dançante, criando imagens dramáticas das narrativas. Deste então, os artistas citados fazem parte do que chamo de trindade da dança clássica pois foram destaques da época e principais formadores influenciando gerações posteriores por conta de suas ideias inovadoras.

Diante disso, reitero as seguintes características que compõem o ballet clássico, a partir das quais se destacam diferentes estéticas coreográficas que influenciaram outras vertentes artísticas.

Em outro momento, mais precisamente no século XIX, com as extensas mudanças ocorrendo na Europa, principalmente na França, surgiu o movimento do romantismo, caracterizado na arte pelo forte sentimentalismo e a grandeza da própria natureza, na dança não foi diferente, acrescentando a expressão dramática junto aos traços das vestimentas que neste período eram lhes apresentados as pernas, braços e tronco com mais facilidade de forma possível a liberdade de movimentação com saias encurtadas em comparação ao período renascentista.

Imagem 2 – Bailarina Carlotta Grisi na obra de Giselle.



Descrição 2: Imagem de gravura colorida. Em um cenário de um cemitério na floresta em um fundo azul com plantações verdes, retratando o II ato do ballet Giselle, representada por uma bailarina com um vestido branco, semelhante a um fantasma a bailarina flutua na cena.

Fonte: BANES, 1998.

Além dos enredos melancólicos e dramáticos, baseava-se no chamado “amor impossível” em mundos de fantasia com fadas, feiticeiros, guerreiros, fantasmas e outros seres do imaginário fantasioso, seguido por um final trágico de morte e traição, a bailarina era apresentada no ballet de repertório como uma das figuras centrais da história. Um exemplo disso é o que foi apresentado na obra intitulada “Giselle” quando a bailarina Carlota Grisi (IMAGEM 2), sustentada por estrutura aérea, flutuar no ambiente de floresta.

Ao apresentar traços característicos do ballet romântico Langendonck (2006) afirma que:

As ideias da bailarina romântica, sublime, provocavam uma grande modificação da técnica da dança, introduzindo as sapatilhas de ponta. As roupas ficaram mais leves, o que permitiu a ilusão do etéreo da figura feminina e facilitou a fluidez dos movimentos (LANGENDONCK; 2006; p. 9).

Conforme afirma Faro (1986) o ballet romântico teve origem no período em que o mundo experimentava guerras. Embora os métodos de dança dessem continuidade ao tecnicismo implementado pelo classicismo, a estética coreográfica teve influência por conta do grande acontecimento social. Na tentativa de fugir da realidade, coreógrafos românticos reformulam a estética coreográfica quando trocam o enredo e refinam a técnica. Um dos elementos mais significados que marcam essa mudança é a inserção da sapatilha de ponta, a partir da qual bailarinas parecem flutuar no palco em papéis de figuras místicas, a partir dos quais emergem movimentos e expressões mais delicadas.

O coreógrafo de maior importância para ballet, em questão da estética do ballet clássico na Rússia é Marius Petipa, o qual preconizava para dança os bons costumes e virtuosismo técnico⁵. O coreógrafo alemão deixa evidente pelas obras “Don Quixote”, “La Bayadère” e “Raymonda” que a expressividade do corpo dançante foi substituída pela glamourização coreográfica. Embora não fosse totalmente ignorada, perdeu espaço nas narrativas coreográficas.

Assim, torna-se então um pequeno descompasso para o ballet, que apesar da evolução de seus elementos técnicos, continuar o avanço de outras fundamentações, do qual seja um exercício de permanecer em fluidez, igualmente como a dança, a partir de suas raízes históricas do que lhe foi herdado em sua constante progressão. Logo, no período subsequente seria um palco para atos de revoluções na dança no geral, que sequenciaram várias perspectivas em relação à dança, visto que foram apresentadas figuras como, por exemplo, Isadora Duncan e Serge Diaghilev⁶.

⁵ Refere-se ao virtuosismo técnico, aos elementos da dança coreografada influenciadas por Marius Petipa, como por exemplo grandes saltos complexos, giros como os 32 *fouettés* e o equilíbrio de uma bailarina nas pontas.

⁶ Duas personalidades importantes no início do século XX, Isadora Duncan divergindo dos ideais da época, sendo uma das primeiras bailarina a dançar em um palco com os pés descalços sem malhas e sem seguir os padrões técnicos exercidos, então logo atrás, Serge Diaghilev que rompeu com algumas regras e padrões estéticos dos bailarinos dos teatros imperialistas.

Portanto, ainda permanecem fomentando a arte da dança clássica, permitindo os seus estudos futuramente para o ensino, visando sua progressividade, perante as evoluções artísticas e técnicas para o ballet, que irá complementar para o seu modo metodológico condicionando em um modelo de ensino para as demais atuações de suas técnicas.

1.3. A Fundamentação do método Vaganova.

Em um determinado momento histórico, a dramaticidade era explorada como ferramenta de criação artística, causando um grande impacto no alcance de uma formação metodológica. Neste contexto, diversas escolas, que ao longo do tempo, adotaram as técnicas estabelecidas pelos métodos existentes.

As inquietações de Agrippina Vaganova e suas divergências em relação à técnica clássica tradicional a levaram a elaborar um método de ensino próprio, relevante para diversas vertentes da dança. Seu sistema ficou mundialmente conhecido pela formação de bailarinas com excelente *aplomb*⁷, uma habilidade de controle corporal sustentada em preceitos firmes e considerada essencial para a execução dos movimentos.

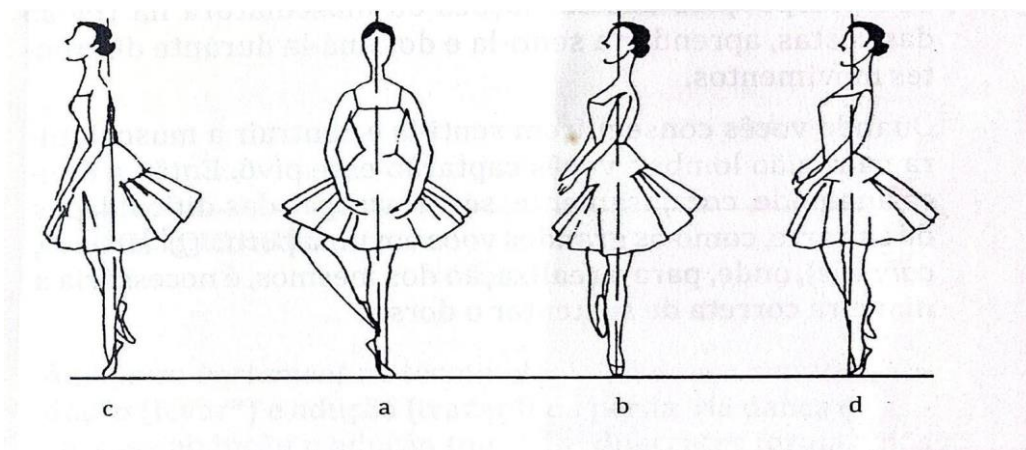
Para compreender a base do método Vaganova, é fundamental citar algumas escolas que o influenciaram. A primeira delas é a escola italiana, codificada por Enrico Cecchetti. Caracterizada por um forte planejamento de aulas, essa vertente exigia do corpo equilíbrio e resistência para a execução de giros e saltos. Além disso, incluía práticas de braços com linhas retilíneas — ora esticados, ora dobrados —, influenciando diretamente o virtuosismo que Vaganova mais tarde adaptaria à sua própria técnica.

Por sua vez, a escola francesa, consolidada durante o período de Luís XIV em conjunto com Pierre Beauchamps, foi fundamental para o ensino e a sistematização técnica da dança. Segundo Vaganova (1934, apud Silva, 2019), além da consolidação do francês como a língua oficial das terminologias do ballet, a

abordagem da época focava em movimentos de braços artisticamente articulados. Embora marcasse uma elegância refinada, essa abordagem apresentava uma movimentação por vezes exacerbada e ornamentada, sem ainda estabelecer o rigoroso controle muscular e expressivo que integraria braços e tronco ao movimento de forma virtuosa.

As idealizações e a consolidação do sistema Vaganova surgiram no início do século XX. Durante esse período, em meio a críticas e transformações nas artes, a própria experiência de Vaganova como bailarina e suas divergências com as técnicas da época a impulsionaram a modernizar e criar a sua própria metodologia.

Imagem 3: Postura do tronco.



Descrição 3: Foto tirada do livro Fundamentos da dança clássica, em um fundo branco com o desenho de uma bailarina com um vestido rodado curto na altura dos joelhos, demonstrando o controle do tronco com o passo *coupé* de forma correta e incorreta, em quatro posições categorizando respectivamente, posição c incorreta (visão lateral), posição a correta (visão frontal), posição b correta (visão lateral), posição d incorreta (visão lateral).

Fonte: VAGANOVA, 1934, pág. 61.

Uma das características do método de ensino Vaganova é o controle do tronco, o qual é para coreógrafa uma região de estabilidade que auxilia outros movimentos, como por exemplo, giros, saltos entre outros. O exercício de controle do tronco (IMAGEM 3) perpassa os níveis de aprendizagem que variam entre alunos iniciantes e avançados. A respeito disso Vaganova (1934):

No seu livro, Vaganova destaca frequentemente que o movimento é necessário começar “do tronco”, porque a dança “do tronco” assegura um apoio sólido e um colorido artístico ao pas. Sobre a atenção especial voltada para o *épaulement* (viragem dos ombros e do tronco),

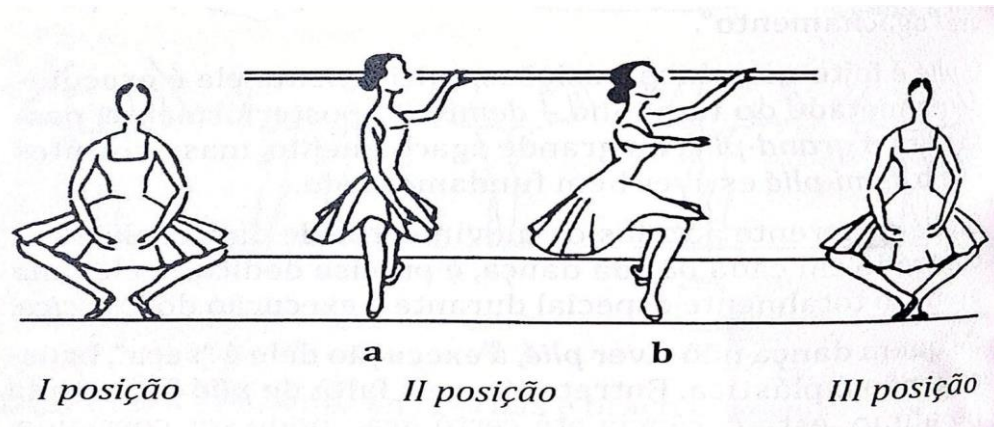
evidencia que nas aulas dela não se podia ver dois pas seguidos, executados com a mesma posição de tronco (VAGANOVA; 1934; p.28).

O tronco é considerado um centro de controle de movimentos, a partir do qual se origina, combina e auxilia movimentos. Um exemplo disso são os movimentos de braços e pernas, os quais são conectados a essa região por ossos, músculos e articulações de onde advêm movimentos de rotação e força. Os estudos anatômicos do corpo possibilitam diferentes movimentos, contribuindo para a estética clássica tanto para a promoção de controle do movimento, quanto para o trabalho de expressão corporal, o que se torna possível pela educação do corpo.

Por sua vez, as características das aulas do método russo qualificam-se pela presença de sequências que são inicialmente exploradas a partir de procedimentos conectados, como o ensino educativo da decomposição dos passos. A sequência didática instituída pelo ballet clássico respeita os níveis de aprendizagem, que variam de acordo com os objetivos e as faixas etárias dos alunos. Assim, movimentos mais complexos são incorporados ao programa de aula à medida que o bailarino domina as etapas anteriores.

A similaridade entre os métodos de ensino na dança clássica se dá pela nomenclatura de movimentos e pelo programa de aula. O método Vaganova é iniciado por exercícios que trabalham o controle postural, a partir do qual emergem curtas sequências as quais têm por objetivo o desenvolvimento da consciência corporal. Um exemplo disso é a sequência de *plié* (IMAGEM 4), movimentos que caracteriza pela simultaneidade e contraposição entre regiões superior e inferior do corpo, a partir da qual alonga coluna ao mesmo tempo em que os joelhos encontram-se flexionados e rotacionados para fora do corpo.

Imagem 4: Direcionamento correto do *plié*.

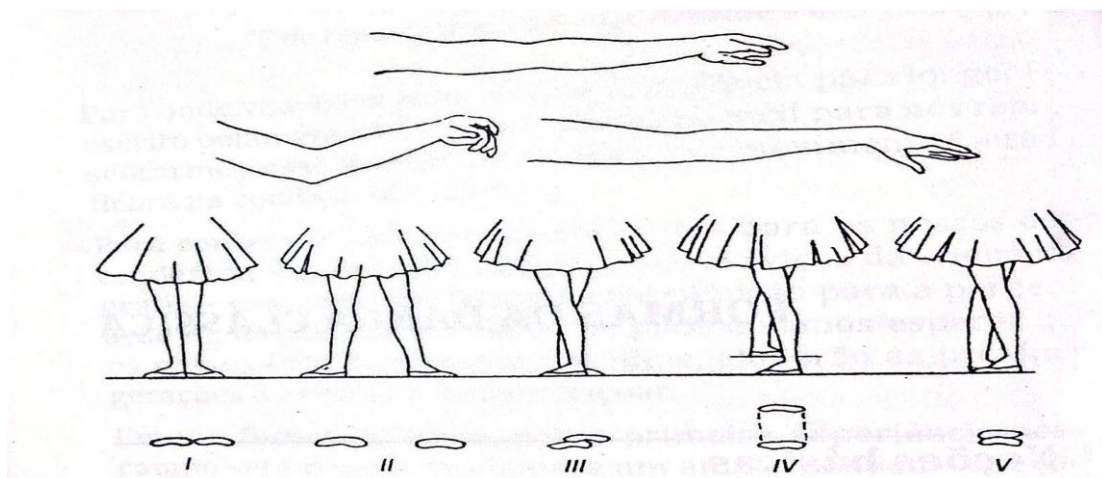


Descrição 4: Foto tirada do livro Fundamentos da dança clássica, em um fundo branco com o desenho de uma bailarina com um vestido rodado curto na altura dos joelhos, demonstrando o passo *grand plié* na primeira, segunda e terceira posição dos pés, sendo na segunda posição com duas visões a e b, com a diferença correta e incorreta do passo, respectivamente.

Fonte: VAGANOVA, 1934, pág. 52.

Os *pas* estão são recorrentes em sequências combinadas, uma delas é a posição de pés que se adequa a todas as metodologias de ensino da dança clássica. Embora a universalização deste código nos diferentes métodos facilite a aprendizagem, o método Vaganova apresenta uma didática dinâmica quando associada à posição de pés e braços (IMAGEM 5), sequência básica da aula para iniciante.

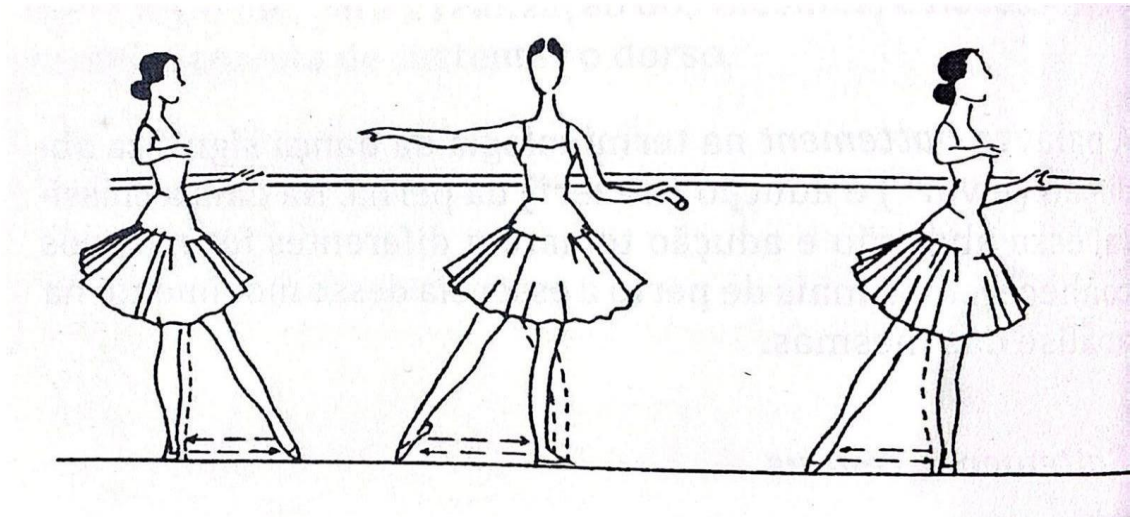
Imagem 5: Posições dos pés e braços.



Descrição 5: Foto tirada do livro Fundamentos da dança clássica, em um fundo branco com o desenhos cortados dos braços e pernas de uma bailarina, demonstrando corretamente as cinco posições dos pés e dos braços, na visão frontal.

Fonte: VAGANOVA, 1934, pág. 51.

Imagem 6: Organização do corpo no battement tendus.



Descrição 6: Foto tirada do livro Fundamentos da dança clássica, em um fundo branco com o desenho de uma bailarina apoiado na barra com um vestido rodado curto na altura dos joelhos, demonstrando o *battement tendu*, nas direções frente, lado e trás, demarcando em pontilhadas pretas as direções corretas das pernas.

Fonte: VAGANOVA, 1934, pág.65.

Há certos exercícios que são refinados com a repetição e inserção gradual, uma deles é o *battements tendus* (IMAGEM 6), o qual ao longo de sua evolução ganha espaço e direcionamentos que variam com a direção que é levada como *en devant*, *en second*, *en derriere*. Vaganova (1934) descreve esse movimento da seguinte forma:

Pernas na V posição, direta na frente. Braços abertos na II posição. O apoio de todo o corpo está na perna esquerda, já a direita age livremente e não carrega o seu peso. A perna direita desliza para frente, sem tirar a ponta do pé do chão. O movimento começa com toda a perna esticada conservando o quanto possível o calcanhar virado para fora (isso dá certa impressão de que o calcanhar começa o movimento e depois a ponta continua (Vaganova; 1934; p. 64).

Os estudos do ballet clássico instituíram ao longo de sua jornada, diferentes técnicas que têm contribuído para práticas pedagógicas e artísticas como: a técnica italiana, o método Royal, o método Balanchine, o método *Bournonville* e o método Cubano, bem como, o método russo o qual tem igualmente os seus princípios, sendo assim, como as outras técnicas complementa e influencia outras metodologias por conta da eficácia e preparação física e refinamento técnico instituindo movimentos graciosos empregando elegância a variações de movimento.

No Brasil, as contribuições de Agrippina Vaganova ecoaram por meio do trabalho de Maria Olenewa, a qual coordenou o Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 1927, considerada a primeira escola de dança de dança clássica brasileira. Conforme afirma Ferreira (2012), o programa de ensino em dança clássica era inicialmente restrito às políticas de classes mais ricas, assim como os professores estrangeiros vindos da Rússia, a qual foram responsáveis pela disseminação do método russo pelo país.

Diante disso, entendo que a exploração dos diferentes métodos de ensino contribuiu para o entendimento da fundamentação da técnica do ballet. Evidenciou-se o método Vaganova, o qual apresenta uma pedagogia consciente que respeita as individualidades anatômicas, direcionado ao desenvolvimento do equilíbrio e controle corporal. Esse método, além de outros métodos existentes, promove o aprimoramento de habilidades artísticas partindo do conhecimento corporal e da execução de movimentos fluidos e graciosos. Assim, possibilita a aprendizagem de forma clara e adaptada para alunos de diversas faixas etárias — como crianças e jovens —, abrangendo desde o nível iniciante ao avançado. Neste caso, o ensino do ballet torna-se presente no cotidiano de diversos alunos. Apesar das necessárias adaptações pedagógicas, a prática exige fundamentações técnicas precisas. Esse rigor é fruto de um longo processo de estudos, o que reforça a necessidade de um ensino correto essencial para a evolução na dança.

2. A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DO BALLET

Ao pensar a proposta metodológica, primeiramente é preciso retornar a algumas questões teóricas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, relaciono este capítulo ao objeto de estudo, proveniente das observações de aula no projeto social UsiPaz. As aulas promovidas para a turma de dança configuram-se como uma experiência voltada para crianças de 7 a 12 anos.

A proposta pedagógica apresentada neste estudo mescla princípios do ballet clássico com a ludicidade. Este é um potente recurso didático, bastante difundido, utilizado nas minhas aulas para facilitar a aprendizagem e, ao mesmo tempo, atrair o interesse dos alunos envolvidos na pesquisa, estimulando-os a se sentirem em parte comprometidos com a produção de conhecimento.

A ludicidade, de acordo com Andrade (2012), tem sido um objeto de estudo fundamental para as ciências humanas na contemporaneidade, configurando-se como um meio para um caminho didático: "O homem que brinca, que se diverte, que cria um espaço de possibilidades para continuar se reinventando cotidianamente". Essa abordagem é, infelizmente, ainda pouco explorada pelos professores, pois exige disposição para a elaboração de estratégias, disponibilidade para preparar atividades, além de organização e materiais didáticos, os quais muitas vezes, precisam ser confeccionados ou montados.

Além do ensino técnico da dança clássica instituído para crianças voltadas em espaços não formais de dança, compõem o desenvolvimento da consciência e estudos do corpo, variando de acordo com os princípios do determinado perfil cognitivo dos alunos. Contextualizando as abordagens da assimilação dos códigos associados às exigências da metodologia clássica exige do professor e do aluno um nível de comprometimento intenso, em certas abordagens do ensino do ballet baseados em métodos da técnica da dança clássica geralmente alguns educadores provêm exigências e padrões estéticos do aluno, o qual em certas ocasiões é subjugado a diretrizes universais que nem sempre estão alinhadas com sua necessidade.

Início então o processo de coleta de alguns autores com levantamentos bibliográficos para esta pesquisa, que retratam uma pedagogia consciente que será possível adequar para o ensino da dança. Assim, o alinhamento para qual se faz necessário a ser trabalhado e desenvolvido para a construção da didática do ensino, pressuposto por Freire(1987):

A utilização da didática como ferramenta metodológica é uma escolha, pois cada professor tem autonomia para explorar ou não este recurso, funcionando ao que Freire defende como Educação Libertadora, a qual pelo o que compreende como dialogicidade, “não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (Freire; 1987; p. 83).

Embora as concepções de Paulo Freire estejam bastante disseminadas no ensino brasileiro, a didática de ensino mais comum em sala de aula é essa que o educador brasileiro chama de Educação Bancária, um modelo de ensino no qual o professor é considerado centro e único detentor do conhecimento. Sem espaço para uma adequada construção da relação entre professor e aluno, sendo poucos os professores que abrem oportunidades para trocas.

A educação bancária ainda está presente nas práticas pedagógicas da contemporaneidade. Conhecida como “metodologia tradicional”, esse modelo de ensino se caracteriza pela rigidez, organização dos alunos em filas, professor posicionado na frente da turma, o qual expõe os conteúdos de forma sucinta e única. A condição estabelecida por este padrão de ensino promove dificuldades inibindo a participação do aluno.

Assim como no ensino formal, existem práticas pedagógicas em dança que ainda estão alinhadas com a educação tradicional e bancária. Um exemplo disso são as aulas de ballet clássico nas quais, embora o professor tenha autonomia para combinar o vocabulário coreográfico, a flexibilidade do programa limita-se a rearranjar os conteúdos, organizados estritamente por faixa etária. Este processo é referenciado também por determinadas diretrizes em certos espaços de dança, que incorpora a dança em sua grade curricular.

Diante disso, o que se encontra é um padrão didático, presente em todas as etapas de aprendizagem cuja predominância é a repetição de conteúdos, os quais são explorados de forma exaustiva para as crianças. Embora as contribuições de Marques (1997) estejam voltadas ao ensino formal, apresenta uma crítica pertinente que tem relação com esta questão, quando afirma que:

As artes, freqüentemente associadas ao trabalho manual, foram também associadas à condição de "escravos". Não é de se admirar, portanto, que uma arte como a dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante séculos "presa nos porões e escondida nas senzalas": foi banida do convívio de outras disciplinas na escola, ou então atrelada ao tronco e chicoteada, até que alguma alma boa pudesse convencer "o feitor" de sua "inocência" (MARQUES; 1997).

O que foi pontuado acima guarda semelhança com os diferentes cenários de atuação na dança, sendo uma prática bastante recorrente nas aulas de ballet clássico. Nesses espaços, evidencia-se a reprodução de práticas subsidiadas pela experiência artística do professor que, muitas vezes, é um ex-bailarino migrado para a função docente, por sua vez por atingir um certo padrão tecnicamente avançado. Tendencialmente, esses profissionais reproduzem com seus alunos o mesmo modelo rígido que assimilaram. Esse ciclo vicioso pode comprometer a experiência com o ballet, levando alunos a migrarem para outras modalidades ou a desistirem da dança por não se identificarem com a metodologia.

Diante disso, entendo que educadores de dança, subsidiados por suas próprias vivências, tendem a reproduzir os modelos de ensino que experienciaram, permanecendo ancorados nos mesmos padrões pedagógicos. Sem a formulação de novas diretrizes ou a busca por aprimoramento, a atuação desses profissionais torna-se pedagogicamente limitada. Vale ressaltar que, embora essa limitação seja recorrente, não é uma regra absoluta: há professores de balé que, embora tenham iniciado a docência sob essa perspectiva, buscaram qualificação contínua e aprimoraram suas práticas.

Ao pensar nas características das aulas de ballet, deve notar-se a presença de sequências exploradas por meio de procedimentos interligados, como a decomposição educativa dos passos. A sequência didática dessa modalidade

respeita níveis de aprendizagem que variam conforme os objetivos propostos. Dessa forma, movimentos mais complexos são introduzidos ao programa à medida que o aluno assimila e domina as etapas anteriores.

Isso quer dizer que a falta de domínio em uma etapa compromete a seguinte. Ou seja, se um bailarino não é capaz de executar bem um passo de *passé* na barra, provavelmente terá dificuldades no centro, por conta do nível de exigência exigido. Portanto, as aulas de ballet clássico visam a uma compreensão coordenada dos objetivos de aprendizagem.

Além disso, o ballet clássico possui um vocabulário próprio, exigindo dedicação e comprometimento dos alunos para decifrar e aplicar seus códigos coreográficos. Contudo, embora essa abordagem tradicional seja eficaz para muitos, ela precisa dialogar com outros aspectos formativos, sobretudo no ensino infantil. É nesse cenário que o apoio de ferramentas focadas no processo de ensino-aprendizagem se faz necessário. Desse modo, a ludicidade atua como um recurso potente, capaz de suprir essa demanda sem descartar as metodologias tradicionais.

Os estudos realizados por D'Ávila (2022), apresentam a ludicidade como princípio formativo na Didática Sensível significa estarmos atentos ao “desenvolvimento do ser humano integral, de modo saudável para si e para a convivência em sociedade” (D'Ávila; 2022; p. 81), a qual se institui em práticas pedagógicas a partir de vivências cotidianas, as quais se desencadeiam pelo divertimento, lazer, bem como, brincar ou jogar.

A didática do sensível segundo a educadora promove diversas interações, a partir das quais afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem de forma positiva, motivando e estimulando o educando a explorar suas capacidades cognitivas de forma descontraída, cuja assimilação dos conteúdos é possível desbloquear dificuldades de aprendizagem. A ludicidade em si não apenas se restringe a jogos e brincadeiras infantilizadas, mas como um meio facilitador para o entendimento e a compreensão do aluno de forma fluida e dinâmica (D'Ávila; 2022).

A presença da ludicidade no ballet clássico promove um ambiente saudável, relacional e orgânico entre os grupos, a partir da qual o professor torna-se

um mediador divertido e criativo, o qual flexibiliza diálogos entre diferentes elementos da aprendizagem visando a progressão do aluno.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas da técnica da dança clássica devem respeitar uma didática de ensino que se adequa ao processo de aprendizagem da criança em questão, quando organizada a explicação do código coreográfico em etapas e quando desafia o aluno a encontrar as próprias respostas para execução do movimento. As escolhas metodológicas apontadas por exemplo em relação aos conceitos de controle postural vistos por Vaganova, facilitam a assimilação do conteúdo ao mesmo tempo em que promovem o exercício das capacidades cognitivas.

Seguindo os ideais de D'Ávila (2022), as percepções da didática do sensível, prestigiam os preceitos da ludicidade, as quais podem ser caracterizadas sob dois aspectos que considero essencial: a vinculação com práticas cotidianas do aluno e a integração do mesmo relacionado às linguagens associadas à cultura. Isso faz com que, as vivências externas sejam relacionadas com o objeto de estudo produzindo significados para o sujeito, os quais só ganham outra dimensão a partir do momento que o professor se torna capaz de aproximar campos da cultura comum à realidade do aluno, a fim de que este se torne apto para articular conteúdos com autonomia.

Outra característica fundamental que norteia o estudo da didática do sensível instituído por D'Ávila (2022), é o cuidado com os estímulos derivados da percepção visual e tátil, as quais podem ser propiciadas por atividade de jogos adaptáveis, que no caso da dança clássica, se configura pelas atividades de percepção espacial e lateralidade, viabilizados pelo entendimento de si mesmo no processo de aprendizagem. Assim como a ludicidade, o corpo também é um recurso que auxilia a aprendizagem, eu diria uma potente ferramenta didática a partir da qual é possível identificar a própria progressão, ao mesmo tempo em que, se torna coautor da produção de conhecimento.

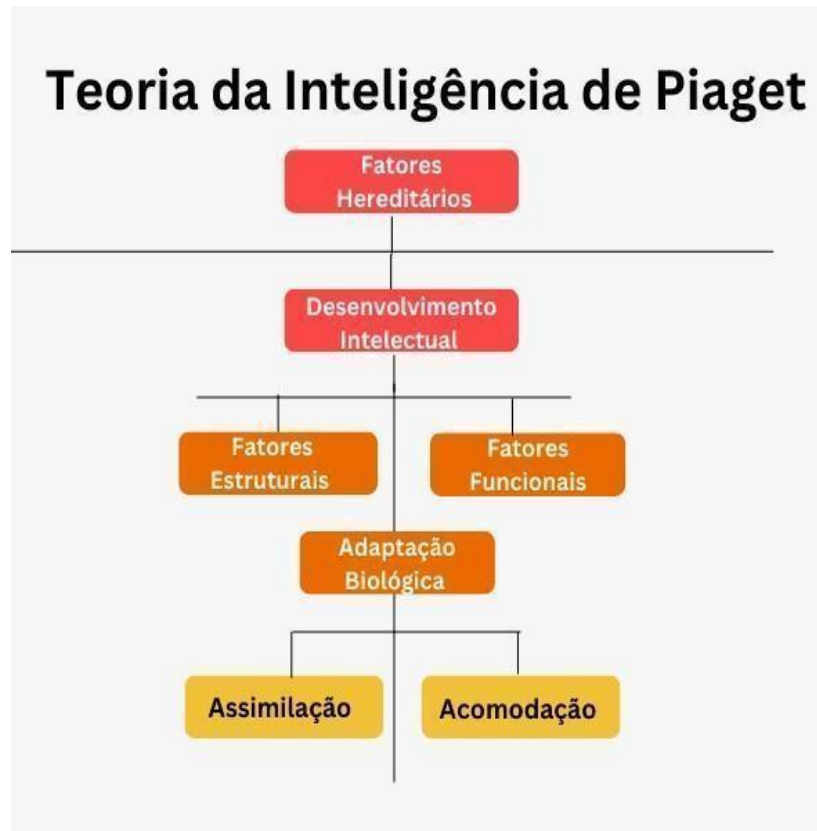
Diante disso, julgo necessário o aprimoramento da condição mediadora atribuída ao professor, o qual diante das faixas etárias apresentadas em sala de aula torna-se capaz de reconhecer os estágios de desenvolvimento de cada aluno. Essa aptidão deriva de um conjunto didático que compõe o processo de

ensino-aprendizagem. Assim, aprecio a pesquisa elaborada por Romanholo et al. (2014), o qual suplica aos chamados movimentos manipulativos os quais adequado ao ensino do ballet clássico, se refere à habilidade de mover o corpo como forma refinar o código técnico desta dança, o quais podem serem desenvolvidos por associação.

A proposta implementada pelo educador pode ser assimilada pelo aluno por associação. Isso quer dizer que, se uma criança aprende a pular numa atividade qualquer, ao se deparar de novo com o ato de saltar, ainda que codificado pela linguagem, este aluno será capaz de recordar o equilíbrio promovido pela troca de pés. Essa ação é semelhante ao que acontece nas aulas preparatórias de salto a qual exige controle do corpo e continuidade de aprendizagem, pois depois que o bailarino supera as dificuldades iniciação da ação de saltar, a ele é dado novos obstáculos que são combinados com exercício de deslocamentos espaciais, ainda que sob a condição decomposta do movimento.

Assim, o processo de organização de informações que faz parte da teoria da inteligência, sobre essa questão reitera às ideias de Piaget (1986), quando relata o processo de adaptação intelectual, o qual advém do modo como a informação é assimilada pela inteligência sensório-motora, ou seja, das práticas externas tem se o processo de assimilar e organizar as ações, assim o modo de acomodação vem em seguida consistindo no processo de adaptar-se ao meio para os novos entendimentos modificando as aprendizagens anteriores.

Tabela 1: Teoria da Inteligência de Piaget.



Descrição: a tabela ilustra um diagrama esquemático (organograma) que resume os conceitos principais da Teoria da Inteligência de Piaget, com o fundo é cinza-claro, com textos em preto e caixas coloridas com cantos arredondados, interligadas por linhas pretas finas que mostram a relação hierárquica entre os termos.

Fonte: Acervo pessoal, 2026.

Esse processo envolve fatores hereditários e biológicos determinado por informações internas que o indivíduo já possui, o mesmo irá obter mecanismos estruturais e funcionais, as quais estão presentes no organismo desde seu nascimento, provocado por ações que estimulam reações, as quais mobilizam mecanismos adquiridos ao longo de experiências ordenadas em organizações mentais que são incluídas à sobrevivência. Ao tentar explicar sua teoria, Piaget (1987) afirma que é possível o entendimento do processo de aprendizagem através de uma tabela representativa (TABELA 1) que explica como se dá o desenvolvimento da inteligência.

O processo de ensino-aprendizagem em dança encontra ressonância na teoria do desenvolvimento da inteligência de Jean Piaget, especialmente quando associada aos conceitos de assimilação e acomodação, explorados em diferentes

momentos das aulas. Assim como em qualquer área do conhecimento, a aprendizagem na dança conta com a colaboração de um ambiente estimulante. Nesse contexto, ele se materializa no campo sensório-motor, a partir do qual o desenvolvimento é condicionado a experimentações que afetam as percepções físicas, visuais e auditivas.

Esses conceitos didáticos e a ludicidade podem ser adaptados para a inclusão das fundamentações vigentes do ballet clássico. Essa transição para a técnica formal sucede nas práticas pedagógicas posteriores, sendo pautada primeiramente nos objetivos que se pretende alcançar, de acordo com os estágios de desenvolvimento da criança e sua faixa etária. Como destaca Romanholo et al. (2014), no estágio transitório, por volta dos 7 a 9 anos de idade, a criança, já inserida em práticas externas, procura combinar habilidades anteriormente compreendidas, especializando-se previamente. Cabe ao professor atuar como mediador nesse processo, prestando o auxílio necessário para não restringir o desenvolvimento do aluno nessa fase.

Nesse estágio, a criança apresenta grande propensão ao aumento do controle e do refinamento motor. Por conseguinte, através do ensino do ballet, ela especializa-se em habilidades específicas da técnica. Nas aulas para crianças iniciantes, serão trabalhados aspectos-base para esse refinamento, tais como: a prática da consciência corporal, progredindo para o conhecimento espacial; o controle postural, com a inclusão dos movimentos de *ports de bras*; o equilíbrio, por meio da transferência de peso para promover a estabilidade corporal; e a lógica rítmica, qualificando o exercício repetitivo das contagens musicais. Por se tratar de um ensino focado na prática infantil, a ludicidade entra neste quesito como um meio facilitador da aprendizagem favorecendo a sua condição etária.

Como a presente pesquisa adota preferencialmente o método Vaganova, é fundamental evidenciar a existência de um programa de ensino base, estruturado em anos de aprendizagem com passos determinados para cada nível técnico (iniciante, intermediário e avançado). Para fundamentar as práticas pedagógicas adotadas, apoiei-me em Caminada e Aragão (2006), que orientam os educadores na apresentação dos conteúdos da dança clássica.

Nesse sentido, a proposta lúdica não apenas aproxima o aluno das aulas, mas também estimula o diálogo e constrói uma relação de confiança entre professor e estudante. Essa conexão valoriza as vivências prévias do aluno, sem subjugar ou reprimir suas formas de expressão. Além disso, ao promover estratégias lúdicas e sensíveis, o educador incentiva a interação entre as crianças, contribuindo para a construção de sua autonomia e expressão como indivíduos em sociedade. Dessa forma, evidenciam-se as primeiras percepções do processo identitário, desenvolvendo capacidades e habilidades criativas por meio de jogos e brincadeiras.

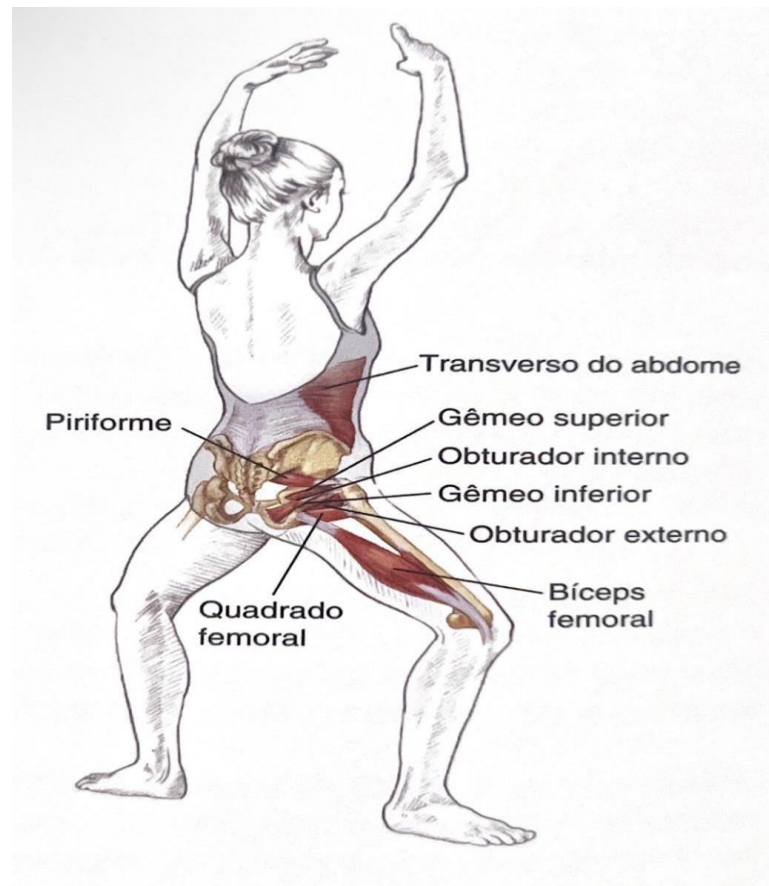
Por conseguinte, o uso de jogos e dinâmicas também impulsiona o desenvolvimento das capacidades cognitivas na dança, promovendo um ciclo de ensino-aprendizagem fluido e dinâmico. Esse processo está diretamente ligado à postura do docente em sala de aula. A maneira como a mediação educativa é conduzida, por meio da entonação de voz, gesticulação, clareza na organização de ideias, estímulos sensório-motores e formas de correção, é determinante para que os alunos assimilem os conteúdos de acordo com suas aptidões.

A aprendizagem promovida pela exploração movimento é uma condição privilegiada pelo campo da dança, que se dá nas aulas de ballet clássico quando o aluno exercita as direções espaciais pelas diferentes variações do *battement tendu*. Realizada na chamada primeira posição de pés, a sequência segue uma lógica que perpassa a direção *en devant* (frente), *en second* (lateral) e *en derriere* (trás) que provoca estímulos no esquema visual realizado com os pés riscando o chão, as quais nas aulas elaboradas por mim estavam sinalizadas em fitas visíveis no chão. A mesma movimentação pode pedagogicamente ser sinalizada por partes do corpo, a partir das quais o nariz torna-se referência para o movimento ser desenvolvido para frente, a orelha para o lado e olhar para trás quando o mesmo for solicitado nessa direção, com contribuição da cabeça.

Logo, quando o aluno experimenta este tipo de exercício, vê-se desafiado a responder com o corpo, por meio do qual organiza informações através de atos práticos. Essa ação, em primeira instância, pode ser associada ao que Piaget chama de acomodação, visto que exige a modificação de esquemas corporais para lidar com o novo desafio. Por outro lado, a repetição desse mesmo movimento facilita a

assimilação da nova habilidade, processo que se consolida e se automatiza com a prática contínua.

Imagem 7: Demonstração do *Plié* em segunda posição.



Descrição 7: Foto ilustrada do livro *Anatomia da dança*, com o desenho transparente de uma bailarina de costas usando um collant, executando o *grand plié* em segunda posição, com setas indicando os músculos evidentes trabalhados no movimento de forma correta.

Fonte: HAAS, Jacqui, 2011.

Assim, as vivências adquiridas na prática de dança, propõem mecanismos que auxiliam à aprendizagem. Um exemplo disso é quando o aluno ainda em processo de assimilação é orientado a executar *demi-plié*⁸ (IMAGEM 7). A primeira informação encontrada para compreender o movimento se dá quando ouve do professor que solicita dobrar os dois joelhos para lateral e depois esticar.

⁸ **Demi-plié:** palavra de origem francesa “demi”, significa “meio” e “plié” significa “flexionar”, ou seja o movimento de flexionar parcialmente as pernas.

Subsequente a isso, o aluno é conduzido a fazer uma contagem que corresponde ao tempo musical ao mesmo tempo em que é guiado encaixar o quadril pressionando para baixo. Essas novas solicitações são assimiladas, ao mesmo tempo em que, as primeiras são solidificadas por acomodação. A quantidade de informações associada a diferentes etapas de aprendizagem fazem da dança clássica um método de ensino complexo.

A progressão da aprendizagem pela perspectiva qualitativa exige repetição de exercícios e de etapas de ensino. Essas questões são fundamentais para produção da inteligência, a qual experimentada pelo processo de assimilação e acomodação promove aprendizagem que se configura como significativa, quando compara a outras áreas de conhecimento, as quais restringem à produção de conhecimento a exploração da racionalidade.

Conforme pontua Piaget (1986), aprendizagem promovida nos primeiros anos de idade, deve privilegiar o universo da criança, o qual assimila conteúdos por semelhança e associações que faz com símbolos que derivam de seu contexto:

A tendência para a repetição das condutas e para a utilização dos objetos exteriores devido a esta repetição. Esta assimilação, que é ao mesmo tempo reprodutora, generalizadora e reconhecedora, constitui o princípio do exercício funcional que descrevemos a propósito da sucção. É, pois, indispensável à acomodação própria do reflexo (PIAGET; 1986).

O ensino do ballet clássico voltado para crianças faz conexões com a teoria da inteligência elaborada por Piaget, enquanto a mesma está inserida no campo de experiências externas, ou seja iniciando as práticas de dança, pois qualifica a prática pedagógica pelos conceitos até então apresentados. Em continuidade às ideias instituídas pelo filósofo, Andrade (2012) apresenta alguns mecanismos que elucidam e conectam a ludicidade ao ensino do ballet clássico.

Por conseguinte, a proposta de jogo elaborada pela pedagoga, é subdividida em categorias intituladas de: jogo de exercício, simbólico e de regra. Os atributos derivados de cada categoria estão relacionados às etapas de crescimento da criança, visto que cada jogo apresenta uma característica, na especificidade dos jogos simbólicos é recorrente que crianças entre 2 e 7 anos de idade se adequa a

ambientes externos, sendo capazes de elaborar respostas que nascem da articulação que fazem com a realidade, a partir da qual amplia suas capacidades quando passa a apresentar representações cognitivas, as quais conecta com experiências pessoais associando brincadeiras a papéis sociais.

Conforme afirma Andrade (2012) a faixa etária situada entre 7 e 12 anos de idade, o qual se adequa às experiências pedagógicas posteriormente enquanto ao seu público alvo para a pesquisa, está voltada para o jogo de regra, cuja finalidade se configura pela interação que a criança estabelece com pessoas e/ou grupos, a partir das quais exerce regras de cooperação e de socialização. A aprendizagem pela brincadeira refina habilidades que emergem do meio de convivência com o qual coopera por contato.

Os jogos simbólicos e de regras segundo as perspectivas lúdicas de Andrade (2012) estimulam a imaginação e expressividade da criança, assim como, o refinamento da aprendizagem promovida por experiências, que são potencializadas pelo relacionamento que estabelece com os outros. Isso possibilita que conhecimentos previamente adquiridos sejam atualizados e reformulados alcançando outra dimensão de conhecimento.

Os pensamentos de Piaget em relação aos jogos e brincadeiras envolvidas com a ludicidade para o desenvolvimento da criança, propõe o entendimento do educador em questão para as seguintes propostas didáticas que podem ser desenvolvidas visando o aprimoramento dos alunos. Adaptando-se aos cenários vistos subsequentes, as abordagens em uma aula de ballet clássico, primeiramente propõem-se os objetivos a serem alcançados, como a percepção corporal e o equilíbrio, fundamentos essenciais para a técnica Vaganova.

A teoria de Piaget (1987) associada à ludicidade apresentada por Andrade (2012) se aplica às aulas de ballet clássico em diferentes momentos, especialmente nos exercícios de aprimoramento técnico, quando o bailarino é levado a executar exercícios de equilíbrio e força muscular desempenhados por membros inferiores. A reprodução do movimento exige do corpo dançante adequada compreensão das funções desempenhadas, a partir das quais são desenvolvidas habilidades que dependem do processo de ensino-aprendizagem.

O desejo com a implementação da minha proposta pedagógica subsidiada pela ludicidade consistindo em contribuir para o processo de ensino aprendizagem das crianças em questão, a partir da descentralização o papel do professor, o qual deixa de ser o único detentor do conhecimento para se tornar mediador, com o qual o aluno compartilha ideias e dificuldades.

A exploração de jogos e brincadeiras lúdicas nas aulas de dança clássica estimula o educando a ser participativo em sala, passando a se envolver de forma diferenciada nas atividades de grupos, as quais são realizadas em sequência de centro ou de diagonal formada normalmente por dupla ou trios. O jogo de regra instruído pelas atividades de grupo promove a exploração dos sentidos visuais e auditivos.

Enquanto baseio no método Vaganova para a proposta didática, visto que a didática propõe a decomposição coreográfica como estratégia pedagógica, configura-se como elemento repetitivo na aula de clássico. Em contribuição a isso, o jogo de regra promovido pela ludicidade, funciona como facilitador da aprendizagem compondo sequências didáticas dinâmicas e fluídas em alguns fundamentos como: espaço, dimensão corporal e coordenação motora.

A regra *grand jeté*, por exemplo, é sistematizada pela seguinte ordem: primeiro se dá um passo o qual deve ser realizado na contagem de dois tempos; o segundo é combinado por uma ação de saltar movendo ambas as pernas a partir das quais uma é lançada e outra propõe um passo promovendo estabilidade.

Conforme o domínio e o refinamento gradual das práticas do ballet, permite as iniciativas de pequenos meios para o trabalho de expressão corporal e criatividade na dança, sendo possível acrescentar novos elementos de forma progressiva durante os exercícios, assim que em determinado momento desempenhar o exercício criativo, através dos jogos corporais, promovendo a consciência corporal ativada para os demais avanços nas aulas, assim propor pequenas criações mediadas pela professora em sala, em forma de brincadeira possibilita a prática do exercício de forma lúdica adaptada com os ensinamentos dos passos de ballet.

Ao relacionar as etapas de aprendizagem com o desenvolvimento infantil, pude notar que os estímulos promovidos pelas atividades lúdicas podem apresentar

resultados que variam de acordo com o estágio de desenvolvimento do aluno, o qual é distribuído em turmas que correspondem associadas a demanda cognitiva da faixa etária.

Provedo disso, as habilidades antes desenvolvidas com as aplicações dos conceitos citados, de acordo com seus estágios de amadurecimento, serão aprimoradas durante as práticas dos jogos lúdicos o qual a criança estará sujeita a desenvolver as competências determinadas de sua faixa etária com o trabalho do reconhecimento do próprio corpo, o qual fazem parte do estímulo influenciado pelas experiências práticas externas que o aluno deve está inserido, mediado pelo professor em sala de aula, sendo fundamental este meio facilitador lúdico para a criança estimulando a exercer outras práticas para adquirir tais domínios.

Deste modo concluo que, é evidente que as abordagens didáticas apresentadas funcionam como facilitador para a aprendizagem da criança, visa o entendimento da técnica por uma perspectiva lúdica que se aplicam principalmente em aulas para criança, a fim de que esta proposta também subsidie a prática artística.

3. O ENSINO DO BALLET POR UMA PERSPECTIVA LÚDICA E SENSÍVEL NA USIPAZ

Este capítulo tem como objetivo apresentar um método experimental de ensino que tem como base os princípios do ballet clássico e da ludicidade. Este estudo envolve o processo de ensino-aprendizagem promovido pela experiência como professora voluntária na Usina da Paz/Benguí, onde pude experimentar

procedimentos metodológicos que contrapõem o ensino tradicional, o qual valoriza somente o resultado e não as etapas de aprendizagem.

Embora o ensino da dança clássica esteja difundido em diferentes contextos, optar escolher um possível campo de experiência referente a escolas de dança para realizar esta pesquisa, pois algumas seguem as certas convicções dos métodos especializados como: Royal Academy of Dance, Vaganova, Cubano e entre outros, os quais interpreto como pouco flexível para as minhas experimentações, as quais embora explore os mesmos princípios técnicos e metodológico, propõe um outro olhar para metodologia, que talvez não pudesse ser aceita pelas formas convencionais de ensino, neste caso a escolha por projeto social.

Além das questões colocadas acima, a definição Usina da Paz/Benguí como lócus da pesquisa, um projeto social que visa abranger oportunidades para o membros da comunidades, qualificando a inclusão e a cidadania entre os projetos de segurança pública como centros integrados que focam em oferecer em um único espaço para mais de 70 serviços gratuitos para a comunidade, além de diversas atividades como acesso às áreas de lazer, esporte, cultura, saúde, educação e qualificação profissional, buscando assim de certa forma combater as raízes da violência e da marginalização criando alternativas de um ambiente saudável para os moradores do estado.

As Usinas da Paz, também chamadas de UsiPaz Usinas da Paz, baseiam-se nos critérios que viabilizam a pesquisa e a adaptação ao meio em que estão inseridas. Um dos principais objetivos é a facilidade de acesso para o público e a inclusão do acesso a comunidade no ensino da dança de forma gratuita. Um exemplo prático disso ocorre com as turmas de ballet infantil iniciante. Nesses grupos, formados por crianças de 7 a 12 anos, a flexibilidade pedagógica se mostra pertinente para o aprendizado, estruturando-se em aulas com duração de 50 minutos, com o apoio técnico da professora Karla Vulcão.

Na tentativa de responder às questões supracitadas, especialmente às voltadas para prática pedagógica, sistematizei planos de ensino voltados ao ensino do ballet clássico. Embora o tempo de execução tenha sido curto, foi suficiente para produzir análise e sistematizar informações. As aulas promovidas se configuraram

em caráter não obrigatório, ficando a critério do aluno a aceitação de participação na pesquisa.

A organização da proposta metodológica é sustentada nos princípios do ballet clássico e da ludicidade, o qual fomenta para o ensino da dança clássica atributos relacionados a etapas de aprendizagem e ao planejamento.

Ao criticar a falta de planejamento em diferentes contextos, Baldi (2023) pontua:

Na realidade da dança, na escola, em ONGs etc., ainda vemos essa área de conhecimento ser tratada como enfeite de bolo [...] Quando não planejamos nossa aula, quando fazemos qualquer coisa que nos venha à mente, de improviso, estamos referendando o senso comum de que dança não tem conteúdo e que, assim, planejamento não é necessário. Portanto, para além dos argumentos de Vasconcellos, pensar que o nosso planejamento poderá mudar o senso comum sobre a nossa área talvez seja um argumento que faça muitos (as) profissionais repensarem suas práticas (BALDI; 2023).

O planejamento segundo Oliveira (2020) consiste em estabelecer etapas as quais desejam serem atingidas, as quais podem ser elencadas para aulas de ballet clássico pelos seguintes itens: escolha de música, o uso de barra, sapatilha, colan, saia, meio, coque. Esses são os itens tradicionais que compõem minimamente qualquer aula de ballet, porém, os explorados em práticas de natureza lúdicas podem ser assim: fitas, bambolês e entre outros.

A proposta pedagógica instituída nas minhas aulas esteve vinculada a práticas lúdicas, exploradas para auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Uma das maneiras encontradas para garantir isso foi a aplicação de jogos que, em colaboração com as teorias da aprendizagem, se tornaram um potente recurso pedagógico

A proposta pedagógica apresentada por mim seguiu o modelo convencional de ensino dessa área, a partir do qual foram explorados exercícios de barra e centro. As sequências desempenhadas nas minhas aulas estavam voltadas para as condições de aprendizagem do educando, facilitando a aquisição de códigos subsequentes.

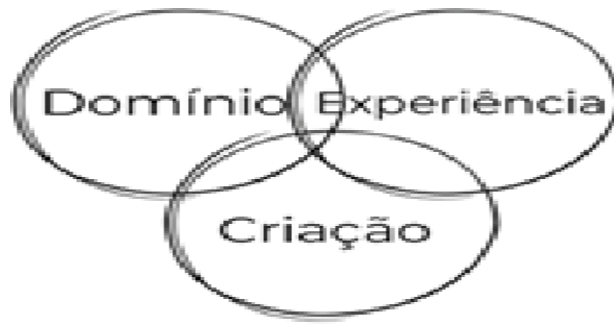
A mudança de paradigma promovida pela subversão da ordem faz com que os objetivos de aprendizagem ganhem outra dimensão. Aqueles preocupados com a aquisição de códigos, por exemplo, não perdem o seu valor; mudam de função e adquirem outro nível de importância, passando a subsidiar as etapas de aprendizagem.

Em síntese, os objetivos específicos de aprendizagem constituem a base para o desdobramento do objetivo geral. Na prática, essa dinâmica é evidenciada na aplicação e repetição de exercícios, assimilados de forma consciente e aprofundada. Esse processo garante a compreensão da técnica por uma via mais direta e eficiente, em um tempo determinado por quem executa o movimento.

A abordagem didática aplicada por esta pesquisa, deriva das etapas de aprendizagem e da experiência promovida pelo ballet clássico, a partir do qual é desenvolvido por aptidões motoras, visuais, táteis e auditivos, através das experiências pedagógicas que possam ser organizadas em códigos coreográficos, os quais visam à progressão da aprendizagem cuja finalidade é, fazer que a criança seja capaz de desenvolver o princípio do domínio da consciência associado ao vocabulário técnico, sendo possível mobilizar também habilidades criativas exploradas de forma individual ou coletiva.

Nesse sentido, entende-se que a medição do professor no processo de ensino-aprendizagem é imprescindível, quando associada ao lúdico, mobiliza um conjunto progressivo de ações que auxiliam o desenvolvimento da consciência do aluno. Sendo assim, entende-se que as competências (IMAGEM 8) estimuladas por esta proposta pedagógica dependem da relação entre os elementos ilustrados a seguir.

Imagem 8: Esquema teórico para o processo de aprendizagem.



Descrição 8: Imagem ilustrativa com um fundo branco semelhante ao diagrama de venn com três círculos juntos no centro, com palavras escritas em cada um deles como domínio, experiência e criação.

Fonte: Autoria própria, 2026.

A proposta estabelecida pelos jogos lúdicos envolve alunos e a experiência por meio de jogos e dinâmicas que são articuladas com os objetivos da aula que correspondem a determinadas faixas etárias. O parâmetro da idade está vinculado à divisão de idades instituída pelo método Vaganova. Para que isso seja aplicado adequadamente, é fundamental que o professor apresente aptidão para reconhecer o perfil do aluno e da turma.

Para melhor compreender a aplicabilidade da proposta pedagógica, elenquei alguns tópicos que considero importantes no processo de ensino-aprendizagem: esquema de aprendizagem e jogos corporais. Diante disso, entendo que é fundamental entender que os processos iniciais da experimentação estão condicionados a outras abordagens metodológicas.

4.1. A assimilação por uso de bolinhas colantes

Deste modo, entendo que a assimilação na aula de ballet clássico não começa nos momentos de exercícios, mas a partir do momento que o bailarino calça a sapatilha constituindo como primeira etapa da aprendizagem. Partindo do entendimento que a execução das posições dos pés, braços, cabeça e postura estão associadas a percepções visual e tátil, entendo que esta proposta de aula pode ser compreendida como uma pedagogia dos sentidos pois auxiliam a produção de conhecimento.

A sequência didática da proposta pedagógica elaborada por mim é iniciada com a apresentação dos fundamentos do ballet clássico, os quais considero a base para a organização da aprendizagem adequada aos princípios da ludicidade. Embora tenham sido aplicados para nível iniciante, pode ser atribuído a qualquer faixa etária. Por mais que minha proposição se configure com uma aula lúdica adaptada para o perfil da turma, algumas aptidões técnicas do ballet permanecem articulados aos objetivos da aula em questão, de forma que promova consciência, segurança e respeito para o aluno.

Imagem 9: Didática do *en dehors*.



Imagem 10: *En dedans*, com bolinhas coloridas.



Descrição 9: Foto tirada com um fundo claro de uma sala de aula com piso escuro e parede amarela, mostrando as pernas de uma bailarina executando a primeira posição dos pés, com o joelho e calcanhar para fora, com fitas adesivas e círculos pintados em verde, colocados no joelho e no calcanhar.

Descrição 10: Foto tirada com um fundo claro de uma sala de aula com piso escuro e parede amarela, mostrando as pernas de uma bailarina executando a sexta posição dos pés, com os joelhos e as pontas dos pés apontadas para frente.

Fonte: Autoria própria, 2026.

Foto: autor desconhecido.

A outra etapa da sequência didática é constituída por um tempo de explanação dos exercícios, os quais passam a serem executados de acordo com conteúdo da aula, que na ocasião de a partir da postura corporal *en dehors* (IMAGEM 9) e *en dedans* (IMAGEM 10).

Com intuito da percepção visual própria, a aluna entende a prática de forma correta, com a associação dos pontos para a rotação das pernas, com a diferença das posições nos sentidos de “abrir para mostrar as bolinhas verdes”, demonstrando o *en dehors*, e o sentido de “fechar escondendo as bolinhas verdes”, demonstrando o *en dedans*, mesmo a prática do *en dehors* seja mais fortificada no ballet, a diferenciação das palavras ‘aberto e fechado’, auxilia para o entendimento, visando a execução correta dos passos direcionada a seguir.

Imagem 11: A *Battement tendu* com bolinhas.



Descrição 11: Foto tirada com um fundo claro de uma sala de aula com piso escuro e parede amarela, mostrando as pernas de uma bailarina executando o *battement tendu*, com a perna direita esticada à frente, com fitas adesivas e círculos pintados em verde, colocados no joelho e no calcanhar.

Fonte: Autoria própria, 2026.

Foto: autor desconhecido.

Outra adaptação didática explorada pela proposta pedagógica elaborada por mim foi o *battement tendu* (IMAGEM 11), o qual a partir da posição anatômica necessita dos pés na primeira posição. Organizado em *dehors*, o exercício dos *battement* pode ser realizado sob algumas variações: *battement tendu*, *battement jeté* e *grand battement*. Embora esta última não tenha sido explorada, o que foi explanado na execução dos primeiros passos auxilia a prática desta.

Assim, a utilização desses materiais tem por objetivo recordar os estímulos sensório-motores, sendo estes visuais, táteis ou auditivos, ligados a elementos de fácil acesso para as aulas de dança, como o uso de alguns bambolês, cones e colchões disponíveis no local, usufruindo acordo com as demandas e necessidades do espaço e dos bailarinos presentes.

4.2. Assimilação por afetividade

Subsidiada pela etapa anterior que visava a consciência corporal, nesta a etapa da proposta pedagógica valoriza a execução de sequências coreográficas, a qual é iniciada por exercícios simples os quais são realizados fazendo uso da barra e do centro da sala associada ao diálogo, a partir do qual fala e movimento são intermediados pelo docente, a qual explora a oralidade em diferentes perspectivas para elucidar a mecânica do movimento.

O que foi realizado nesta proposta pedagógica entra ressonância nas ideias de Angel Vianna (1928), quando “defende uma movimentação feita com atenção, sem a preocupação de prepará-la por inteiro, e, sim, buscando uma ação espontânea que resulte da própria consciência do que o corpo necessita”. (VIANNA apud RAMOS; 2007; p. 22).

É importante salientar que as sequências propostas para as alunas de nível iniciante, tem a função de apresentar os fundamentos técnicos do vocabulário coreográfico instituído pelo ballet clássico. A familiarização com o exercício apresentado na etapa didática seguinte possibilita que a aprendizagem se torne menos complexa.

Uma das características que diferenciam a didática experimentada por mim é a relação entre aluno e professor, pois em vários momentos da pesquisa houve uma preocupação em estabelecer vínculos, os quais se deram quando executava a sequência junto com a turma (IMAGEM 12).

Imagem 12: Interações humanizadas entre aluno e professor.



Descrição 12: Foto registrada nas aulas práticas, ao fundo a sala de dança, com o piso branco, paredes cinzas e luzes brancas, estão presentes em círculo a professora junto às três alunas demonstrando alguns passos de ballet.

Fonte: Acervo pessoal, 2026.

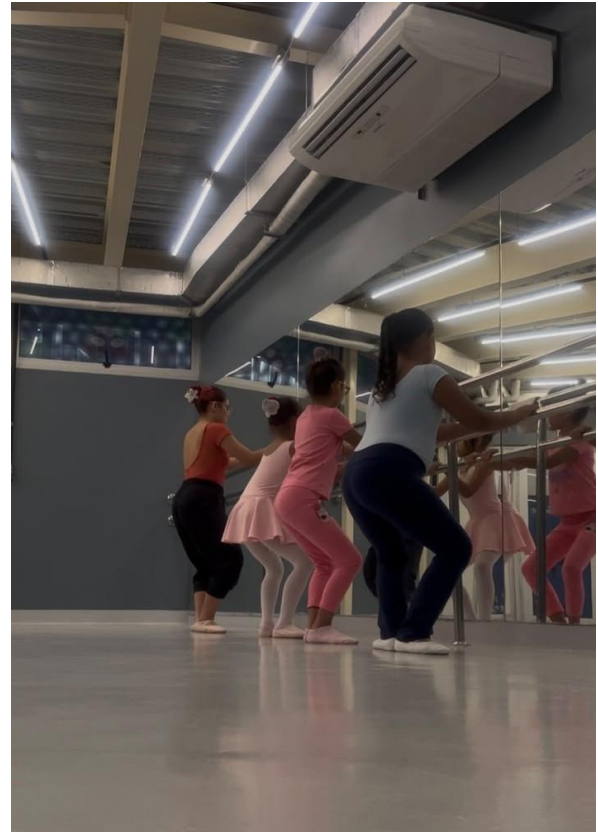
Foto: Autor desconhecido.

Embora depois circulasse pelo espaço para fazer correções, sempre prezei por essa proximidade, que se dava quando substituímos a função, a partir do qual me colocava sob a condição do aluno para realizar os exercícios criativos elaborados pelas e com as alunas (IMAGEM 13 e 14).

Imagem 13: Alongamento da região inferior..



Imagem 14: Demonstração do *demi-plié*.



Descrição 13: Foto registrada nas aulas práticas, ao fundo a sala de dança com barras e espelhos, e o piso branco, paredes cinzas e luzes brancas, está presente a professora apoiada na barra que ensina o alongamento da perna para trás enquanto as três alunas que entendem e repetem o movimento.

Descrição 14: Foto registrada nas aulas práticas, ao fundo a sala de dança com barras e espelhos, e o piso branco, paredes cinzas e luzes brancas, está presente a professora apoiada na barra junto às alunas que executam o *plié*.

Fonte: Acervo pessoal, 2026.

Foto: Autor desconhecido.

Visto a aprendizagem e a consciência das palavras *en dehors* e *en dedans* em outro momento, por exemplo, percebendo o nível de adequação da turma e a apresentação das possíveis dificuldades. A professora auxilia as alunas para os exercícios seguintes, como para desenvolver o início da estabilidade e do equilíbrio, transferindo o peso para a perna de base, apresenta-se o *coupé* (IMAGEM 15) em *pied plat*, continuamente o educativo do *passé* (IMAGEM 16).

Imagem 15: Demonstração do *coupé*.



Imagem 16: Demonstração do *passé*.



Descrição 15: Foto registrada nas aulas práticas, ao fundo a sala de dança com barras e espelhos, e o piso branco, paredes cinzas e luzes brancas, está presente a professora ensinando o movimento *coupé* enquanto as três alunas ao seu lado observam atentamente.

Descrição 16: Foto registrada nas aulas práticas, ao fundo a sala de dança com barras e espelhos, e o piso branco, paredes cinzas e luzes brancas, está presente a professora executando o movimento *passé* junto as três alunas presentes ao seu lado apoiadas na barra.

Fonte: Acervo pessoal, 2026.

Foto: Autor desconhecido.

As demais alunas são submetidas a experimentar sozinhas as movimentações ensinadas, adaptando posteriormente a forma dinâmica na execução da sequência em uma contagem musical de 2/4, assim a sequência desmembrada daria em esticar a frente e retornar à posição inicial dos pés para fazer o *coupé*, esticando o pé a frente retornando para fazer o *passé*, trabalhando a musculatura interna da coxa (ANEXO A).

Subsequente após o trabalho executado na barra, a prática ao centro é voltada para o mesmo objetivo anterior relacionado aos exemplos de exercícios educativos de *allegro*.. Sendo possível a integração de outras temáticas, como a utilização das músicas e movimentação do ballet quebra nozes, parte do eixo

temático de uma das aulas, por exemplo qualificadas por pequenas sequências de *allegros*⁹ adequadas para o entendimento da criança.

Para este aprendizado, consistiu em uma espécie de circuito, simulando um pequeno jogo lúdico, seguindo o aprimoramento e consciência de espaço, é introduzido na aula o diagrama imaginário de Vaganova, dividindo o espaço conhecido pelos alunos em oito pontos de acesso associado ao tamanho retangular, assim as alunas inseriram-se em cada um dos pontos, para mover-se de um ponto para o outro através do passo *chassé* ensinado pela professora, com a transferência de peso com deslocamento para frente, seguindo a atenção para a brincadeira principal “mover-se de casa em casa até chegar o seu lugar de origem”, ou seja sair do ponto um para o ponto dois, sucessivamente pelo passo de transferência de peso, o *chassé*.

As alunas em atenção e foco para saída de um ponto para outro, seguindo as direções do retangular, começando a partir do ponto um ao meio (caracterizado pelo bambolê verde) até o ponto oito final do lado esquerdo (caracterizado pelo bambolê laranja). Assim, este exemplo de dinâmica recordada em sala de aula, provoca o aluno a reconhecer o próprio espaço inserido de forma prática de forma lúdica, neste caso visual, para o seu trabalho de percepção espacial, integrando um dos passos ensinados durante as aulas na barra.

Imagem 17: Organização da sala para exercícios lúdicos.

⁹ O termo *allegro* é indicado pela música, sendo um conjunto de movimentos rápidos e animados composto de saltos e giros caracterizando sequências musicais leves e alegres.



Descrição 17: Foto registrada nas aulas práticas, ao fundo a sala de dança com barras e espelhos, e o piso branco, paredes cinzas e luzes brancas, com bambolês coloridos espalhados ao chão em formato retangular.

Fonte: Acervo pessoal, 2026.

Foto: Autor desconhecido.

4.3. Assimilação por jogos de pergunta e resposta

Neste momento não será necessariamente livre, com os conhecimentos dos conceitos citados acima anteriormente, os alunos investigaram os passos aprendidos por meio dos jogos lúdicos, podendo associar à cultura, com brincadeiras próximas ao seu cotidiano. Organizado pela professora, os jogos possuíam tanto os princípios simbólicos quanto de regras, assim envolve os processos coletivos em grupo com a junção dos conhecimentos apreendidos de ambos, permitindo as vivências mais próximas para o aluno.

Em suma, consiste na capacidade de criação e experimentação de movimentos com foco de conhecer o seu próprio em uma auto observação e feito coletivamente. Neste quesito, há uma junção nesse processo de estimulação do movimento aplicado, à qual o aluno já possui certo repertório de movimento, assim junto aos indutores mediados pela professora em reiterar os conteúdos apreendidos, associando as falas e ações didáticas direcionadas aos passos vivenciados, para o começo do desenvolvimento criativo das alunas.

A partir de jogos de perguntas e respostas (IMAGEM 18 e 19), os

indutores sensíveis para a iniciação criativa dos alunos, requer junto a professora por meio de perguntas indagadoras como: “quais os passos que vocês mais gostam?”, “falam um passo de ballet que vocês conhecem?”, trabalhando e dialogando pela memória corporal lembrando os passos que foram desenvolvidos nas aulas, estimulando o entendimento pelos próprios alunos de forma dinâmica.

Imagem 18: Jogo de pergunta e resposta.

Imagem 19: Respostas motoras a partir do jogo de perguntas e respostas.



Descrição 18: Foto registrada nas aulas práticas, ao fundo a sala de dança, com o piso branco, paredes cinzas e luzes brancas, estão presentes a professora na frente das três alunas realizando algumas perguntas para elas.

Descrição 19: Foto registrada nas aulas práticas, ao fundo a sala de dança, com o piso branco, paredes cinzas e luzes brancas, estão presentes a professora na frente das três alunas realizando algumas perguntas e realizando movimentos junto a elas.

Fonte: Acervo pessoal, 2026.

Foto: Autor desconhecido.

O jogo lúdico proposto se deu baseado na brincadeira conhecida como “telefone sem fio”, é uma dinâmica que consiste em passar informações de forma sigilosa, a partir da qual o código do ballet é transmitido pela linguagem não verbal. Deste modo, cada aluna escolhe e demonstra pelo corpo, um passo de dança que tenha executado em sala. A informação coreográfica é inicialmente transmitida de

maneira isolada e desconexa.

A atividade lúdica tem início quando o último integrante de uma fileira apresenta para criança da frente o movimento escolhido. Na sequência a segunda bailarina repete o movimento assimilado acrescentando um novo que também escolhe. Sucessivamente a isso, a última criança, que na verdade é a primeira da fila, é convidada a apresentar uma sequência coreográfica formada pela soma de todos os passos. A brincadeira é conhecida no universo infantil, porém, é ressignificada na aula didática instituída por mim, a qual na aula é associada a uma música clássica. A abordagem lúdica promove participação e interação entre as alunas.

Conforme a evolução do desenvolvimento da aula será elaborado entre outras categorias de jovens, assim subsequente as medidas tomadas para as alunas poderá evoluir seja sua progressão técnica ligada naturalmente aos jogos e brincadeiras para as crianças em suas casuais maturações humanas, entrando posteriormente em outros estágios do crescimento humano de forma lúdica.

Imagem 19: Exercícios criativos.



Descrição 19: Foto registrada nas aulas práticas, ao fundo a sala de dança, com o piso branco, paredes cinzas e luzes brancas, estão presentes a professora a frente das três alunas no centro, executando movimentos desenvolvidos pelas alunas.

Fonte: Acervo pessoal, 2026.

Foto: Autor desconhecido.

CONCLUSÃO

A conclusão da presente pesquisa, realizada na Usina da Paz, nas turmas de dança de ballet infantil, teve os princípios de analisar e promover outras abordagens didáticas para o ensino da dança clássica, baseado em estudos e pesquisas de educadores com o ensino fortemente ligado a sensibilidade e a ludicidade pedagógica para a melhor harmonia da aprendizagem para os bailarinos.

A experiência didática abordada pela professora envolve os objetivos de ensino dialogal e flexível para os alunos com as funções de progredir para além das fundamentações técnicas da metodologia Vaganova, o qual foi a base teórica do estudo para o desenvolvimento das aulas, como a percepção corporal e espacial e as cooperações sociais em grupos, tencionando aspectos sociais e criativos, levando o aluno a desenvolver a autonomia.

Correlacionando as estratégias lúdicas apresentadas levantou a atenção dos alunos pela prática fora antes tão estimulada em aulas de ballet, porém recorreu logo a naturalidade das abordagens pelas mesmas que tornou mais recorrentes as recordações das alunas nas aulas posteriormente. Sendo caracterizado por um processo de longa duração, com a ocorrência de diversas adaptações e observações do comportamento da turma. Assim as aulas documentadas e descritas na pesquisa, são as experiências iniciais dessa abordagem de um processo de ensino-aprendizagem contínuo, além do período de convivência com turma, o qual foi desenvolvido.

Houve divergências pontuais nas faltas dos alunos, pois a frequência não era assídua. Isso ocorreu por não se tratar de uma instituição de dança com limite de ausências, somado ao fato de os encontros acontecerem apenas duas vezes por

semana (terças e quintas-feiras). Apesar disso, foi possível realizar as práticas com as alunas presentes. As aulas, com duração de 50 minutos, foram adaptadas ao espaço e à disposição da turma. Devido ao tempo limitado, foi necessário focar em temáticas específicas por aula. Consequentemente, em algumas ocasiões o tempo era extrapolado, mas retomado na aula seguinte, sempre com os devidos intervalos para hidratação.

As práticas adaptadas e modificadas conforme o estudo teórico de estudos relacionados ao ensino e a ludicidade para o melhor entendimento do aluno, as abordagens contínua é fundamental para a aprendizagem, primeiramente pela relação próxima das conversas entre professor e aluno, secundamente os comportamentos e as formas de ensino que a turma se adequa pelos conhecimentos do professor em questão.

Neste caso, reiterar os principais fundamentos de um ensino que auxiliem o aluno dentro das codificações do ballet, de forma leve e harmoniosa para a aprendizagem, tem um olhar de novas possíveis didáticas nas perspectivas que possam abranger outros campos e classes sociais que o ensino da dança se insere. Assim, apesar da continuação do aperfeiçoamento do estudo, pois a pesquisa não irá encerrar ao final da graduação e estará em constante aprimoramento, será capaz de introduzir a abordagem em projetos sociais e em escolas de dança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simeí. **Ludicidade e formação de educadores**. Série Arte e Pensamento, (Org.) Belém: PPGARTES/ICA/UFGA, 2012.

BANES, Sales. **Dancing Women: Female Bodies on Stage**. Londres/Nova York: Routledge, 1998.

BALDI, Neila. **Pedagogias da dança**. Textos Introdutórios UFSM, [1.ed.](#) - Santa Maria, RS: UFSM, 2023.

CAMINADA, Eliana. **História da dança – Evolução Cultural**. ed Clube dos Autores, 1999.

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. **Programa de ensino de ballet: uma proposição**. Manuais de ensino de dança. Rio de Janeiro : UniverCidade Ed, 2006.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior**. **Coleção Docência em Formação: Ensino Superior**. Coorde. Selma Garrido Pimenta - 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

FARO, António. **Pequena História da Dança**. Jorge Zahar Ed, Rio de Janeiro. 1986.

FERREIRA, Mirza. **Primeiros passos do balé clássico no Brasil**. Belo Horizonte:Universidade Federal de Minas Gerais. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Laborarte – UNICAMP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

HAAS, Jacqui. **Anatomia da dança**. Tradução Paulo Laino Cândido. Dance Anatomy. Barueri, SP: Manole, 2011.

INSTITUTO ÁGATA (org.). **Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA**. Projeto de Pesquisa "Monitor da Paz 2024 - UsiPaz

Guamá". Relatório Analítico Vol. 1: história e metodologia da pesquisa. Belém: Instituto Ágata, 2024.

LANGENDONCK, Rosana Van. **História da Dança.** 2006, Disponível em: <https://unigra.com.br/arquivos/historia-da-danca-.pdf?srsId=AfmBOopO-VSkm2SoAHXPxnjHdOxfn3iGXWaAB515mqBaYurtQ52FdQ4>. Acesso em: 06/06/2026.

LOUREIRO, Paes. A conversão semiótica: na arte e na cultura. Belém: Edufpa, 2007.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola.** Motriz, São Paulo, v. 3, n. 1, p.20-28, jun. 1997.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Tradução: Maria Luísa Lima, a partir da 9 edição francesa publicada por Delachaux & Niestlé, S.A., Neuchâtel e Paris. 1.a edição: Outubro de 1986.

OLIVEIRA, Margibel A. **Didática do Ensino Superior: teoria e prática.** Ed Appiris. Curitiba, 2020.

RAMOS, E. **Angel Vianna: a pedagoga do corpo.** São Paulo: Summus, 2007.

ROMANHOLO, R. A.et al. Estudo do Desenvolvimento Motor: Análise do Modelo Teórico de desenvolvimento motor de gallahue. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v.8, n.45, p. 313-322. Maio/Jun. 2014.

TEIXEIRA, Ana C. **O surgimento das companhias 2: Uma Pretensa “nova” forma de organização profissional de bailarinos que atingem idade em torno de 40 anos nas companhias públicas de dança brasileiras.** Revista Científica Sala Preta - Universidade de São Paulo (USP), 2011.

VAGANOVA, Agrippina. **Fundamentos da Dança Clássica.** Tradução de: Ana Silva e [Silvério.ed.](#) 3 – Copyright, 2019.

VIEIRA, Raymundo Manno. **O sistema nervoso humano: um enfoque Psico-Funcional.** Ed: Rubio. Rio de Janeiro, 2016. p.1-47.

ANEXO A – PLANEJAMENTO DE AULAS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

PLANEJAMENTO DE AULA	
Dados de Identificação	
Nome da Instituição: Usina da Paz (Bengui) Professores: Taynara Ferreira Baeta e Silva Turma: Ballet Infantil Idade: 7 a 12 anos Duração da Aula: 50 minutos	
Data: 11/06/2026	
Tema: En dehors e En dedans: ligando os pontos	
Objetivo Geral: Estimular de forma lúdica o entendimento da execução correta do movimento pela própria investigação do corpo, proporcionando o começo do entendimento do encaixe do quadril, iniciando o trabalho de força muscular para crianças.	
Conteúdo: Técnica Vaganova: em dehors e en dedans no pliê, battement tendu, battement jeté.	
Recursos didáticos: caixa de som, fita adesiva, piloto colorido e bambolês.	
Procedimentos Metodológicos/orientação didática: - Iniciaremos a aula reunindo as alunas ao centro da sala pedindo para formarem um círculo, começando uma pequena conversa para a interação e a atenção com as crianças. - Barra: - Iniciaremos o aquecimento e alongamento dinâmico, subir e elevar o pé em sexta posição (o pé em flex, meia ponta, ponta), esticar as duas pernas a frente, depois repetindo em primeira e segunda posição, alongamento da costa com agachamento para mobilizar o quadril, voltando o equilíbrio da sexta posição. - Iniciaremos o uso do material didático distribuindo bolinhas com fitas adesivas nas cores verdes, para colar nas regiões de algumas articulações trabalhadas, ou seja, a articulação do joelho e do tornozelo, para explicação do en dehors e en dedans. - Exercício do pliê com releve. - Exercício do Tendu com o uso levemente dos braços.	

ANEXO A – PLANEJAMENTO DE AULAS

- Exercício do Jeté, com eficiência da postura. Centro: - Ao centro, a mesma dinâmica da barra será executada ao centro, como o Tendu e o Jeté, no mesmo exercício em deslocamento em um circuito. -Seguindo para os exercícios de salto, as alunas irão realizar o educativo do <i>Grand Jeté</i>, em um circuito montado ao centro com bambolês em fileiras, mantendo uma certa distância entre os objetos, com a intenção de saltar sobre os tais objetos.
Data: 16/06/2026
Tema: Transferência de peso: um início para a dança
Objetivo Geral: Desenvolver o entendimento de transferência de peso e lateralidade iniciando os primeiros exercícios focados para a sua percepção da execução correta dos passos.
Conteúdo: Técnica Vaganova: <i>Temps lie, Pas de Basque, Valse, Coupé e Chassé</i>.
Recursos didáticos: caixa de som, bambolês e cones..
Procedimentos Metodológicos/orientação didática: - Iniciaremos a aula reunindo as alunas ao centro da sala pedindo para formarem um círculo, começando uma pequena conversa para a interação e a atenção com as crianças. -Iniciamos o aquecimento e alongamento dinâmico, elevar o pé em sexta posição em alternância mudando para elevação contínua (pied plat, meia ponta, ponta), em seguida em primeira posição esticar cada perna a frente(flex, meia ponta e ponta) depois repetindo em segunda posição, alongamento da costa, voltando para a elevação e sustentação do joelho frente e trás, até a posição de relaxamento. Barra: Para a explicação do trabalho educativo para a assimilação do sentido: “ uma perna segue a outra”. - Exercício de <i>Plié</i>, iniciando o educativo do passo “<i>Temps lie</i>” (tempo 4/4) : De frente para barra, iniciando o demi plié (descendo e esticando), esticando o pé a frente transferindo o peso para o calcanhar transferindo o peso para perna da frente, fazendo o movimento de “ir e vir”, voltando para a primeira posição fazendo a mesmo movimentação para o lado e para trás. - Exercício do educativo do passo “<i>Chassé</i>”: A aprendizagem do passo seguirá na explicação de um pequeno pulo, o qual a perna arrasta para longe da outra perna, essa mesma irá perseguir a outra perna até o encontro das duas, até que se separam novamente. - Exercício do educativo do passo “<i>Valse</i>”: O educativo para o passo primeiramente a execução correta do movimento em $\frac{3}{4}$, em frente à barra no passo de pisar ao lado com a perna direita e marcar o passo com a perna esquerda e subir com a direita, repetindo para o lado direito e para o lado esquerdo. Centro: Seguirá para a análise do entendimento e execução dos alunos na dança. -No centro, utilizando a lateralidade, continuando o educativo para a “<i>Valse</i>”, com um pequeno deslocamento, exercitando o equilíbrio e a dinâmica do passo de forma dançada, em primeiro lugar para frente do espelho, e em segundo lugar na posição de lado, o qual as alunas se encontram uma de frente para a outra, seguindo a contagem da valsa.

ANEXO A – PLANEJAMENTO DE AULAS

-Ao centro em formação na sala, aprendendo os 8 pontos da sala da Técnica Vaganova, primeiramente em 4 depois em 8 pontos, dependendo da quantidade de alunos, os mesmos irão se colocar em cada um deles, irão realizar a esquema de passar por todos os pontos no formato de um retângulo, fazendo a movimentação estudada na aula, como o <i>chassé</i> , trocando de posição até chegar ao seu lugar de origem, finalizando com uma pose.
Data: 18/06/2026
Tema: Memória e Expressão na dança: dançando com o quebra nozes.
Objetivo Geral: Aprimorar em alguns pontos de forma lúdica relacionando ao conhecimento do ballet de repertório: O Quebra Nozes, lembrando os passos ensinados nas aulas anteriormente, refinando a expressão dos braços e cabeça, além do fortalecimento do equilíbrio e força muscular.
Conteúdo: Técnica Vaganova: <i>Port de Brás, direções de cabeça, Coupé e Passé.</i>
Recursos didáticos: caixa de som, tablet.
Procedimentos Metodológicos/orientação didática: - Iniciaremos a aula reunindo as alunas ao centro da sala pedindo para formarem um círculo, começando uma pequena conversa para a interação e a atenção com os alunos. - Apresentação de vídeos do trecho do ballet de repertório: O quebra nozes. Barra: Focar nos fundamentos para o educativo e a preparação do equilíbrio e sustentação com uma perna de base. - Iniciamos o aquecimento e alongamento dinâmico, elevar o pé em primeira posição em alternância mudando para elevação contínua (<i>pied plat</i>, meia ponta alta), em seguida realizando o <i>demi plié e Grand plié</i>, depois repetindo em segunda posição, alongamento dos braços, submetendo o movimento de alternância elevando os braços acima, alongamento da costa, descendo com as mãos no chão, dobrando e esticando os joelhos, voltando para a elevação e sustentação do joelho frente e trás, até a posição de relaxamento. - Exercício do <i>Tendu</i> com <i>coupé e passé</i>: Em primeira posição, esticar a frente e retornar à posição inicial para fazer o <i>coupé</i>, esticando o pé a frente retornando para fazer o <i>passé</i>, repetindo a mesma dinâmica para os lados e para trás. - Exercício educativo para a preparação do <i>Pas de Bourrée</i>. Centro: Memória e Criatividade -Ao centro as alunas se juntarão para a dinâmica da brincadeira .”Telefone sem fio: versão passos de ballet”, separando em pequenos grupos, as alunas irão associar a chamada brincadeira de “telefone sem fio”, modificando-se para a transmissão de passos de dança, assim em grupos em filas, cada uma contribuirá com passo de dança até a sua junção ao final, para que uma seja introduzida a criação de uma sequência coreográfica em conjunto para reprodução os passos que aprenderam.

AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM DE UM DOS ALUNOS PARTICIPANTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Prezados Pais e Participantes, informando em relação a presente autorização para abranger ao uso de imagem de seu filho, aluno da Usina da Paz(Bengui), para comprovação de fins acadêmicos, serão utilizadas em prol do recolhimento para pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Profª. Ma. Roberta Castro. A pesquisa envolverá registros fotográficos e audiovisuais (fotos e vídeos), sem o compartilhamento externo da exposição do rosto dos alunos.

Para a sua autenticação preencha o termo abaixo:

Eu, Debora Zuber de S. K., portador do CPF 044.504.982-7, autorizo a utilização da imagem do meu filho(a), na qualidade do participante no material presente na pesquisa de TCC intitulada: "A SENSIBILIDADE LÚDICA EM UMA POSSÍVEL PROPOSTA DE EXPERIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO DA DANÇA CLÁSSICA", sob a responsabilidade de Taynara Ferreira Baeta e Silva, discente do Curso de Licenciatura em Dança - UFPA, os direitos ao uso das imagens para fins de catalogação acadêmicos, no estágio não obrigatório realizado na Usina da Paz(Bengui), sob os cuidados da professora supervisora Karla Vulcão. Desse modo, concordo com o presente termo.

Debora Zuber de S. K.
ASSINATURA