

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Julio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes – Campus São Paulo

ANA CAROLINA FAUSTINO GOUVEIA

**A COGNIÇÃO MUSICAL DO BAILARINO: construção da
escuta e resposta aos estímulos musicais ao longo dos anos de
formação em dança clássica**

SÃO PAULO

2024

ANA CAROLINA FAUSTINO GOUVEIA

**A COGNIÇÃO MUSICAL DO BAILARINO: construção da
escuta e resposta aos estímulos musicais ao longo dos anos de
formação em dança clássica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música com área de concentração em Música, Epistemologia e Cultura do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Cognição Musical.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Graziela Bortz

SÃO PAULO

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

G719c Gouveia, Ana Carolina Faustino (Ana Carolina Gouveia), 1997-

A cognição musical do bailarino : construção da escuta e resposta aos estímulos
musicais ao longo dos anos de formação em dança clássica / Ana Carolina Faustino
Gouveia. -- São Paulo, 2024.

109 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Bortz.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Dança. 2. Bailarinos. 3. Música. 4. Percepção musical. 5. Aprendizagem. I.
Bortz, Graziela. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 792.8

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

ANA CAROLINA FAUSTINO GOUVEIA

A COGNIÇÃO MUSICAL DO BAILARINO:
construção da escuta e resposta aos estímulos musicais ao longo dos anos de
formação em dança clássica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Música, do Instituto de Artes
da Universidade Estadual Paulista (UNESP)
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Música.

Dissertação aprovada em 14 de junho de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Graziela Bortz
UNESP – Orientadora

Profª Drª Andreja Paley Picon Soares
UNISR e UNINOVE

Profº Drº Jorge Luiz Schroeder
UNICAMP

Dedico esse trabalho primeiramente a minha família, que olhou em volta do lugar onde morávamos, viu esgoto a céu aberto, viu descaso do governo, viu preconceito, e quando me ouviu dizer que queria estudar arte não titubeou em me apoiar nem por um segundo, a vocês eu devo tudo o que sou e o que vou me tornar. Também cito aqui minha grande amiga Andreza Marreiros, que me mostrou que era possível fazer mestrado independentemente da realidade em que nos encontramos, e não apenas deu um primeiro impulso em minha jornada acadêmica, mas acompanhou e a acompanha até hoje, vibrando com cada conquista minha como se fosse dela, minha admiração por você não cabe em palavras. Por fim cito aqui a Escola de Dança de São Paulo, todo o corpo docente e coordenação, em especial Wagner Santos, um grande parceiro que trabalhou comigo durante o desenvolvimento do presente trabalho, e Cristiana de Souza que, não apenas abriu as portas da instituição para mim, como também apoiou e valorizou minha pesquisa durante todo o processo, a vocês minha gratidão eterna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os citados previamente em minha dedicatória, sem deixar de fora o professor Matheus Bitondi, que me proporcionou acompanhá-lo em suas aulas durante meu estágio de docência, além de vibrar pela minha conquista da vaga de mestrado desde o começo, e minha orientadora Graziela Bortz, por acreditar em minha pesquisa e me proporcionar crescer tanto, não apenas cientificamente, mas como ser humano, me provando que é possível construir conhecimento de alto nível com empatia, carinho e respeito; também agradeço os professores Fernando Tomimura, Aída Machado, Maíra Ferreira, Helen Galo, Nivaldo Araneda, Elisabete Valença e Danieli Benedetti que me ajudaram a construir e confiar em minha identidade como artista e pesquisadora; cito também aqui os professores José Perez, Raquel Teixeira, Andreja Picon e Jorge Schroeder pela contribuição inestimável nesse trabalho, e por fim agradeço aos meus amigos, meus verdadeiros amigos, que não precisam ser citados, pois sabem quem são e me acompanharam em cada etapa que passei durante a construção desse trabalho, em cada alegria vocês estavam junto a mim, bem como em cada dificuldade, num mundo tão cruel ter amigos é um bálsamo raro e precioso.

“Há apenas um de você em todos os tempos, e essa expressão é única. Ao bloqueá-la, (tal expressão) não existirá em nenhum outro meio e estará perdida.”

Martha Graham

RESUMO

O presente trabalho versa sobre as especificidades do fazer musical no nicho da dança, e tem por objetivo colaborar para construir um corpo de conhecimentos acerca do tema. A discussão proposta investiga se a percepção musical dos bailarinos se dá concomitantemente ao aprendizado corporal durante o processo pedagógico, e se apoia, majoritariamente, nos estudos em educação e cognição musical disponíveis nos repositórios acadêmicos como referências. Além disso, tem como contribuição prática a observação de 19 jovens bailarinos durante um estudo desenvolvido em parceria com a Escola de Dança do Theatro Municipal de São Paulo, sugerindo uma proposta de progressão dos materiais musicais inseridos ao longo do período letivo. O estudo utilizou o método da teoria fundamentada, e contou com ferramentas como a avaliação do corpo docente da escola, formado por especialistas em diversas áreas da dança, e a análise emergente de dados coletados através da observação do processo pela pesquisadora em memorandos, o que tornou possível chegar a resultados e evidências qualitativas em relação ao processo educacional proposto.

Palavras-chave: cognição, dança, música, arte, movimento.

ABSTRACT

The dancer's musical cognition: the construction of listening and response to musical stimuli over the years of training in classical dance

The present work deals with the specificities of making music in the dance niche, and aims to collaborate to build a body of knowledge on the topic. The proposed discussion investigates whether dancers' musical perception occurs concomitantly with bodily learning during the pedagogical process, and is mainly based on studies in musical education and cognition available in academic repositories as references. Furthermore, its practical contribution is the observation of 19 young dancers during a study developed in partnership with the Escola de Dança do Theatro Municipal de São Paulo, suggesting a proposal for the progression of musical materials inserted throughout the academic period. The study used the grounded theory method, and included tools such as the evaluation of the school's teaching staff, made up of experts in different areas of dance, and the emerging analysis of data collected through observation of the process by the researcher in memos, which made it possible to reach qualitative results and evidence in relation to the proposed educational process.

Keywords: Learning, cognition, dance, music, art, movement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Áreas cerebrais	19
Figura 02 - Plié.....	30
Figura 03 - Plié – Delma Nicolace	30
Figura 04 - Jeté.....	31
Figura 05 - À l’endroit, à l’envers	32
Figura 06 - Fondue	33
Figura 07 - Habanera	34
Figura 08 - Battement Fondue.....	38
Figura 09 - Adagio	38
Figura 10 - Pulso e unidade de tempo	38
Figura 11 - Divisão regular e deslocada	39
Figura 12 - Battement Tendu	40
Figura 13 - Battement Tendu e Battement Jeté	41
Figura 14 - Rond de Jambe	42
Figura 15 - Rond de Jambe à Terre	43
Figura 16 - Battement Frappé	44
Figura 17 - Escocesa	46
Figura 18 - Adagio	47
Figura 19 - Pas de Deux “Don Quixote”	47
Figura 20 - Grand Battement	48
Figura 21 - Grand Allegro Waltz	49
Figura 22 - Entrée do GPDD de “Don Quixote”	63
Figura 23 - Exercício de Battement Tendu	68

Figura 24 - Pas de Deux “La Bayadère”	71
Figura 25 - Sautés em Pointe	74
Figura 26 - Valsa de Cinderella	76
Figura 27 - Preparação para ronde de jambé a terre	82
Figura 28 - Posição sur le cou-de-pied	83
Figura 29 - Pas de bourré	84
Figura 30 - Acompanhamento	84
Figura 31 - Assemblé soutenu	85
Figura 32 - Temps sauté	86
Figura 33 - Skip.....	87
Figura 34 - Reverência	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O APRENDIZADO DO PONTO DE VISTA COGNITIVO	15
2.1 Plasticidade Neural.....	15
2.2 A cognição musical no ensino da dança.....	17
2.3 Memória no ensino da dança.....	21
2.4 Música, movimento e emoção.....	24
3 A PERCEPÇÃO MUSICAL DO BAILARINO	28
3.1 A música no ensino da dança clássica.....	28
3.2 A literatura musical básica para a aula de dança clássica.....	36
3.3 Os principais métodos estudados no Brasil.....	50
3.4 EDASP – Escola de Dança de São Paulo	57
3.5 O papel do pianista em sala de aula.....	58
4 A PROPOSTA DE PROGRESSÃO MUSICAL	60
4.1 A progressão.....	60
4.2 Tempos e contagens na dança clássica	61
4.3 Dosificação do material musical nos primeiros anos de formação.....	65
4.4 Primeira série	65
4.5 Segunda série.....	69
4.6 Terceira série.....	72
4.7 Quarta série	75
5 OBSERVAÇÃO NA PRÁTICA	77
5.1 Os objetivos	77
5.2 Os procedimentos metodológicos	77
5.3 O processo avaliativo da instituição	79
5.4 O exame anual.....	79
5.5 Os resultados	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
GLOSSÁRIO.....	98
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESTUDO – PLATAFORMA BRASIL	100
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ESTUDO –PLATAFORMA BRASIL	102

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ENTREVISTAS – PLATAFORMA BRASIL	104
ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO – PLATAFORMA BRASIL.	106
ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	107

1 INTRODUÇÃO

Os estudos na área da cognição apontam que a experiência tem papel expressivo no que diz respeito à plasticidade cerebral do indivíduo, e pode se apresentar como um agente facilitador, ou não, do aprendizado (Sant'ana, 2015). Do ponto de vista da educação musical, isso pode ser aplicado às nossas vivências sonoras cotidianas do dia a dia, e também em como a música se apresenta em nossas vidas. É possível, por exemplo, adquirir competências musicais, como a sensibilização ao andamento, ritmo, caráter, entre outros, antes mesmo de se ter consciência técnica ou estudo formal de tais conteúdos (Mariani, 2012). O direcionamento dessas experiências para a construção de um conhecimento pode beneficiar o futuro estudante em relação ao processo de apreensão dos conteúdos a serem propostos durante a educação formal, uma vez que o assunto trazido para a sala de aula será algo previamente vivido e significativo biograficamente, e que estará apenas sendo teorizado a partir de tais experiências. (Fonterrada, 2008).

No ensino da dança, em específico, o material musical tem o curioso papel de condutor, sendo responsável por entrelaçar os objetivos de resposta corporal e expressão artística a partir da vivência e entendimento musical. Durante as aulas de ballet clássico, o bailarino é exposto a um repertório escolhido especificamente para cada exercício proposto durante o período de formação, que pode se dar de oito a onze anos, e que se tornará, assim como o conteúdo corporal, progressivamente mais complexo a cada semestre. Em um cenário ideal, repertório e o movimento deveriam evoluir juntos em direção a um objetivo em comum: a formação de um artista que domine a técnica da dança, porém que, em paralelo, tenha uma escuta treinada aos mais diferentes tipos de formas e estilos de composição musical (Vianna, 2005). No cenário real, infelizmente, não é exatamente isso que acontece. Muito pouco se fala sobre música em sala de aula, embora esta esteja presente em tempo integral na formação do bailarino, e, por mais que ela seja considerada importante pela comunidade da dança, ainda é encarada como plano de fundo. Além disso, existe a cobrança para que os estudantes sejam musicais em aulas, audições e apresentações, sem nunca tê-los ensinado o caminho para alcançar tal musicalidade (Suzuki, 1994). O conhecimento acerca dos processos cognitivos de aprendizagem tem contribuição importante na busca por uma nova relação entre professor, bailarino e música, com o objetivo de construir uma percepção musical sólida e significativa aliada ao desenvolvimento motor do estudante no processo de formação em dança,

possibilitando ao docente, ferramentas para desenvolver estratégias e caminhos que possibilitem alcançar tais propostas.

O presente trabalho é destinado a professores de dança, bailarinos, pianistas colaboradores de dança e educadores em geral que desejam entender como a música ultrapassa o movimento e contribui com sua apropriação ao longo dos anos de formação em ballet clássico. Nele discutiremos caminhos possíveis para investigar como se desenvolve a cognição musical do bailarino e quais são os meios palpáveis para tornar viável a educação musical desses estudantes. Entenderemos o papel crucial do pianista colaborador dentro da sala de aula, quais as competências necessárias para que ele seja um agente contributivo do ponto de vista pedagógico, e como ele pode atuar como um artista-docente que tem conhecimento de quais são as especificidades que delineiam o fazer musical no mundo da dança (Wallis; Ferguson, 2005). Por fim, será observada uma turma de dezenove crianças matriculadas na segunda série da Escola de Dança de São Paulo (EDASP), a fim de levantar informações qualitativas sobre o processo de progressão musical a ser discutido nesta dissertação, e observar, na prática desses estudantes sua evolução do ponto de vista da educação musical dos bailarinos.

A metodologia norteadora escolhida para estruturar e analisar o estudo com a EDASP, citado anteriormente, é a teoria fundamentada, que consiste no levantamento de dados que emergem das atividades que já existem na vida real, sistematizando e elencando estes em categorias que serão posteriormente analisadas e comparadas (Aldiabat; Navenec, 2011). Além disso, as ferramentas usadas durante o processo, devido ao método escolhido, são diversas, e se traduzem em memorandos, discussões e entrevistas, por exemplo (Ralph; Birks; Chapman, 2015).

No primeiro capítulo, trataremos de conceitos cognitivos e neurológicos acerca do aprendizado, de forma geral, porém, com enfoque principal na música e na dança. Em sequência, no segundo capítulo, abordaremos as especificidades do fazer musical para a dança e discutiremos como se dá a construção da percepção musical dos bailarinos durante a formação, e qual a importância dela para o desenvolvimento artístico dos estudantes. No terceiro capítulo, veremos uma proposta de progressão pedagógica do material musical ao longo do primeiro ciclo de formação em dança, onde é construída a base da linguagem. Por fim no quarto capítulo, observaremos tais ideias, propostas anteriormente, na prática através de um estudo qualitativo desenvolvido junto à Escola de dança de São Paulo.

A motivação para essa pesquisa se deu a partir de minhas observações e vivências pessoais no mundo da arte ao longo de anos, de maneira interdisciplinar. Uma vez que transitei no mundo da dança como bailarina durante a formação completa da *Escuela Nacional de Ballet de Cuba* no Brasil como estudante e, posteriormente, como professora na formação de docentes; e no mundo da música como pianista no curso da Escola Municipal de Música de São Paulo, e, posteriormente, na formação como docente em minha graduação em licenciatura na Faculdade de Artes Alcântara Machado. Pude presenciar, por incontáveis vezes, uma exigência musical, por parte dos professores de dança em relação aos bailarinos, que não condizia com as ferramentas oferecidas durante as aulas, como se fosse algo óbvio e naturalmente desenvolvido. Devido ao meu conhecimento, também na área da música, essas falhas me pareciam muito claras, uma vez que nem mesmo os docentes que faziam as exigências eram capazes de nomear o que estavam esperando do estudante ou exemplificar a eles, me levando a questionar se o problema não estaria na estrutura educacional da dança como um todo, se perpetuando por gerações que entendem a importância do material sonoro em seu fazer artístico, mas não estão apropriadas dele. Como educadora penso que posso contribuir com o fazer artístico-pedagógico do meu tempo trazendo essa discussão no presente trabalho, e proporcionando, minimamente, ferramentas e questionamentos que ajudem a elucidar essa lacuna no ensino da dança.

2 O APRENDIZADO DO PONTO DE VISTA COGNITIVO

2.1 Plasticidade Neural

A plasticidade neural diz respeito à capacidade de adaptação do cérebro humano em resposta aos estímulos e experiências provenientes do meio ambiente ao qual ele é exposto ao longo da vida (Sant'ana, 2015). Sendo assim, podemos presumir que as nossas experiências pessoais do dia a dia, e isso inclui a dos alunos na sala de aula, estão diretamente ligadas à maneira como nosso cérebro será moldado no processo de aprendizagem. Da mesma maneira, deve ser levada em consideração a realidade e história de vida de cada aluno fora da sala de aula, colocando-a como parte essencial do pensamento e estratégia pedagógicos.

Quando falamos especificamente sobre o aprendizado, uma das funções cognitivas do ser humano, é interessante voltarmos nossa atenção de maneira especial para os neurônios, e como eles atuam essencialmente nesse processo. Eles são basicamente células repletas de prolongamentos que se comunicam com muitas outras através de sinapses¹. É a partir dessa comunicação que se desencadeiam as funções cerebrais, que partem desde o planejamento e coordenação de atividades motoras, até o pensamento, elaboração do raciocínio e da emoção (Maia, 2011).

A formação de oitenta por cento dos neurônios que teremos por toda a vida é dada ainda na gestação, até o final do primeiro trimestre mais precisamente, porém eles são menores e menos ramificados nesse estágio. A maturação que ocorrerá posteriormente, por exemplo, já é considerada uma forma de plasticidade do nosso cérebro (Sant'ana, 2015). Futuramente, à medida que crescemos e nos desenvolvemos, a capacidade dos neurônios de se dividir e formar novas células é perdida na maioria das regiões cerebrais, porém, em algumas áreas como o hipocampo ela se mantém, e contribui com funções complexas do aprendizado e da memória.

Os neurônios, no entanto, não são capazes de desempenhar funções por si só, e dependem de conjuntos chamados circuitos neuronais. Eles consistem num número variável de neurônios alocados em diferentes distâncias que, quando ativados, resultam em um

¹ Sinapse: local de contato entre neurônios onde ocorre a transmissão de impulsos nervosos de uma célula para outra.

movimento, sensação, pensamento, memória, imagem, e outras funções (Lent; Tovar, 2017). Esses circuitos são formados na vida embrionária fetal a partir de programações genéticas e estímulos bioquímicos, a princípio do meio interno e posteriormente do meio externo, já na fase final da gestação quando o feto é capaz de perceber tais estímulos. Durante a formação, devido ao número excessivo de neurônios gerados nesse estágio, existe uma seleção daqueles que estão envolvidos ativamente em vias neurais e, por consequência, a eliminação daqueles que não estão, através de um processo chamado apoptose². (Sant’ana, 2015). Isso nos leva a questionar pontos importantes, como: de que maneira o meio externo influencia na formação do nosso cérebro? E qual é a relação desse fenômeno com as diferenças nas habilidades cognitivas entre os humanos?

Quando se fala dos seres humanos, especificamente, existem momentos cruciais do desenvolvimento nos quais as novas aquisições possibilitarão a organização interna e formação de capacidades motoras e cognitivas (Cech; Martin, 2011). Nos primeiros meses de vida e na infância, quando o cérebro da criança está ávido por estímulos, a criança conquista a fala e o deslocamento, que possibilitarão a exposição a novas experiências. Na adolescência, quando novos interesses se apresentam, inicia-se a busca do relacionamento fora do ambiente familiar e a construção de novos comportamentos. Esses períodos em que a plasticidade cerebral é intensa são chamados de janelas de oportunidade, ou seja, ciclos em que o cérebro aumenta sua potencialidade de desenvolvimento e aprendizado de determinadas habilidades devido às suas constantes alterações (Sant’ana, 2015). Portanto, o papel da experiência nesses períodos é crucial em nossa formação cerebral. Como comentamos antes, por muito tempo no ensino da dança no Brasil, a música em sala de aula foi vista como um “plano de fundo”, um agente inerte e sem necessidade de participar ou interferir no processo de transformação do âmbito educacional, no qual as complexas movimentações desenvolvidas progressivamente ao longo de anos de formação eram formuladas de maneira a, não necessariamente, dialogar diretamente com o material musical proposto neste período. No entanto, uma vez que o bailarino escuta e dança a música proposta, ele é capaz de ser sensibilizado pela experiência e desenvolver competências, como: o caráter de sua interpretação, o entendimento dos objetivos musculares desejados e as combinações lógicas dos movimentos de cada exercício. Se esse tipo de contato ocorre desde a infância até a vida adulta, como seria possível pensar que essa experiência não contribui diretamente com os aspectos neurocognitivos de seu aprendizado?

² Apoptose: morte programada da célula, neste caso, do neurônio.

A vivência cultural sob uma orientação pedagógica modifica nosso cérebro, não apenas como uma metáfora, mas fisicamente.

2.2 A cognição musical no ensino da dança

O estudo de Draganski (2004) sobre plasticidade neural apresenta algumas perspectivas sobre como nosso cérebro pode sofrer modificações em determinadas áreas por meio do treino, mais especificamente, do aprendizado do movimento. Ele aponta modificações na densidade de uma pequena região sensorial do neocórtex³, que apresenta aumento significativo quando as pessoas aprendem a executar malabarismos, e diminuição quando não há manutenção dessas habilidades, o que culmina na perda parcial delas.

Da mesma forma, regiões cerebrais que armazenam informações especializadas, como a linguagem, tendem a ser reforçadas pelo aumento da sinalização dos neurônios corticais a partir da manutenção e repetição dos movimentos propostos pela linguagem. Nesse caso, o aumento resulta não apenas na maior ramificação dos neurônios especializados, mas também no aumento da densidade do material celular e de sua habilidade de conexão com outros neurônios, conseqüentemente, formando mais sinapses (Zull, 2006). De acordo com o estudo de Zull (2006), essas mudanças só são possíveis se a atividade motora como objeto de aprendizado for repetida e conservada ao longo do tempo. A repetição, fundamental na formação em dança para a construção e manutenção das habilidades motoras, não se dá apenas de maneira mecânica e idêntica durante todo o processo, com o objetivo de apurar a qualidade e coordenação do gesto motor (Rocha; Sholl-Franco, 2006), mas sim agregando novas etapas e interesses paulatinamente (Csikszentmihalyi, 2014), o que exige que cada movimento proposto seja genuinamente apreendido, ou seja, o conteúdo proposto deve ser dominado no que diz respeito a sua execução, objetivos e expressão artística, uma vez que será pré-requisito no aprendizado da proposta seguinte.

Esse formato de manutenção por repetição não se dá apenas nos anos de formação, mas também na vida profissional. A maioria das companhias profissionais de dança tem a aula de ballet clássico como ferramenta de manutenção da técnica, pois, independentemente dos códigos e conceitos já incorporados pelos anos de formação, é necessário que os bailarinos profissionais conservem essas habilidades, não apenas através do condicionamento físico e memória motora, mas também do ponto de vista cognitivo. As mudanças no cérebro,

³ Neocórtex: é a parte do cérebro que modula o discernimento, controlando os instintos e as emoções.

que foram citadas anteriormente, só se mantêm e resultam em habilidade motora se houver repetidos disparos desses neurônios, especificamente engajados em aprender. Além disso, o disparo das emoções, responsável pela liberação de neurotransmissores ao redor dos neurônios, é também um fator preponderante na construção dos mapas mentais, facilitando ou dificultando a consolidação e recuperação das memórias (Ugrinowitsch; Benda, 2011).

Ao esmiuçar o aprendizado através da dança, do ponto de vista cognitivo que perpassa a prática motora, podemos traçar um paralelo com os “quatro pilares do aprendizado” defendidos por James E. Zull (2006). Eles consistem basicamente em etapas que percorremos ao adquirir um novo conhecimento, partindo do pressuposto que o ato de aprender é poderoso e duradouro em nosso cérebro e, portanto, quanto mais regiões neocorticais estiverem envolvidas com esse processo, mais mudanças podem ocorrer nele.

O primeiro pilar fala sobre a captação de dados, ou seja, o recebimento de informações como parte essencial do processo de aprendizagem. Nessa fase não nos apropriamos necessariamente do conteúdo ao qual fomos expostos, mas sim nos colocamos em contato e sensíveis a ele, podendo acessá-lo futuramente sem estar necessariamente interagindo com o estímulo através de nossos sentidos, como da primeira vez. Isso vale para os sabores de alimentos que já experimentamos e podemos recordar sem os estar degustando naquele momento, assim como cheiros que gostamos ou evitamos. No ensino da dança, isso está ligado diretamente com a estrutura da aula, uma vez que o primeiro contato com um exercício pode ser considerado captação de dados. Ele se dá primeiramente de maneira visual, quando o estudante observa o professor demonstrando a forma desejada dos passos e a ocupação deles no espaço físico o que, de acordo com Ugrinowitsch e Benda (2011), pode ser entendido como “prática mental”, um ensaio da habilidade motora através da imaginação. Em seguida há uma primeira relação do exercício com a música, onde o repertório proposto vai guiar a proporção de tempo, espaço e caráter das experiências anteriores.

O segundo pilar diz respeito à reflexão. Após o primeiro contato com a informação, ela flui imediatamente do neocórtex sensorial até as áreas de associação (conforme exemplo na figura 1), especialmente visuais, que se encontram nas regiões posteriores do cérebro (Costa, 2023). Enquanto esse fluxo está em processo, alguns dados se fundem em combinações, o que começa a produzir uma imagem mental maior e mais significativa ao indivíduo envolvido no processo (Zull, 2006). A partir desse momento, associações ocorrem entre a nova informação e as nossas memórias pré-existentes, dando forma e importância a elas, seja de maneira boa ou ruim. Se no passado do estudante houve má experiência com algo

relacionado àquele novo material, e ele não foi capaz ou não teve a oportunidade de encontrar um novo significado para ela, é muito provável que ele seja remetido a sensações desagradáveis, o que pode ser uma barreira em seu aprendizado. Por outro lado, se a experiência foi positiva, ele será remetido a sensações agradáveis, que motivam e facilitam o aprendizado. Isso sinaliza como é essencial que a educação, antes de tudo, seja sensível e humana.

Figura 1: Áreas cerebrais.



Fonte: BRODMANN (2023)

Nas aulas de dança é muito comum que os professores usem referências externas para ilustrar o que estão tentando transmitir, como movimentações corriqueiras de caminhadas, brincadeiras, e situações do dia a dia, por exemplo, ou ações físicas de objetos e do meio ambiente, como uma pena que pousa no chão suavemente por ser leve em relação à gravidade. Todas essas conexões ajudam consideravelmente na compreensão das novas informações, em vista dessa habilidade estar profundamente baseada no conjunto de imagens associadas na parte posterior do córtex cerebral, proporcionando a construção de metáforas. Além disso, a memória associativa, que compreende a memória motora para a aquisição e alteração de habilidades, apresenta respostas muito mais rápidas se direcionada a experiências pré-existentes relacionadas com aquela nova prática, as situações de associação com movimentos do cotidiano é um exemplo (Rocha; Sholl-Franco, 2006). Essa parte do aprendizado é lenta e envolve diversas recapitulações dos dados; por esse motivo, geralmente as aulas de ballet, depois de estruturadas, são repetidas de maneira idêntica por um período considerável, o que dá oportunidade ao estudante de revisitar o conteúdo proposto em diversas ocasiões e se

debruçar sobre ele, investigando os movimentos, criando novas associações e se apropriando de sua execução em seu corpo.

O terceiro pilar trata sobre a criação. Os pensamentos do estudante passam a ser delineados a partir de um fluxo de significados específicos, que partem da parte posterior do córtex cerebral, como vimos anteriormente, em direção à área de associação dianteira, que se tornará a base para o planejamento. Isso determina não apenas a relevância das informações recebidas, mas também a seleção de quais das nossas experiências prévias serão úteis para aquele momento. O conteúdo gradual do ballet clássico pode ser um exemplo dessa etapa. Se existem passos específicos que são ensinados desde o primeiro ano de dança clássica, como o *Battement Tendu*⁴, por exemplo, que consiste no movimento de tração dos pés contra o chão como meio de trabalho da musculatura deles durante todo o processo de formação; é palpável que no aprendizado de uma sequência desse exercício, o bailarino use as informações retidas de experiências anteriores. Dessa maneira a nova proposta não será inteiramente novidade, mas sim um grau mais complexo do que já se conhece (Ueno; Zomignani, 2023).

É exatamente nesse momento de planejamento que o estudante expressará a sua maneira de realizar determinado passo, pois a forma será igual para todos, mas cada corpo a executará de uma maneira. O planejamento da execução levará em consideração o centro gravitacional de cada bailarino, ou seja, qual o posicionamento individual de cada corpo para equilibrar-se nas posturas propostas pela linguagem, o quanto e como ele precisará estender ou flexionar os joelhos de acordo com o formato de sua perna, ou qual será a colocação do braço que melhor favorecerá esteticamente⁵ suas linhas. Todas essas informações advêm de um arcabouço forjado em anos de estudo, pesquisas de sensações corporais, observação da própria figura no espelho, e correções de professores, o que resulta na sua maneira individual de expressar a dança (Vianna, 2005). Também é nesse ponto que podemos entender porque a música deve ser tão específica para cada passo, pois as associações criadas a partir dela serão

⁴ *Battement tendu*: traduzido livremente da língua francesa como “batida esticada” (tradução da autora).

⁵ A estética da execução dos passos no ballet clássico é permeada por uma dualidade. Ela se dá devido ao conflito de dois fatores, são esses: o resultado final esperado a partir da expectativa da representatividade dos corpos existentes no meio, e o resultado final possível para o corpo do aluno em sala de aula, de acordo com suas possibilidades físicas. A técnica do ballet clássico em si dá o direcionamento de como deve ser a colocação do corpo para cada movimento, e não explícita, na maioria dos casos, qual é a amplitude aceitável. Portanto, o professor tem a opção de buscar o melhor que seu estudante tem a oferecer, respeitando seus limites físicos, ou trilhar um caminho diferente baseado em uma figura idealizada do que o estudante deveria oferecer, independentemente de suas limitações físicas. Para discussão mais aprofundada sobre o assunto. VIANNA (2005, Cap. 9).

resgatadas posteriormente. Para isso é necessário que elas estabeleçam associações emocionais e motoras com o aprendizado de cada conteúdo, a fim de que seja possível conectá-los ao longo dos anos de formação (Rocha; Sholl-Franco, 2006).

Por fim, o quarto pilar aborda a fase de teste, apresentando-a como o último passo do processo de aprendizado. Essa fase se caracteriza pela experimentação das teorias absorvidas, e só ocorre após a apropriação do conteúdo proposto, sem a mediação de um terceiro. No ensino da dança clássica, esse momento se dá quando o bailarino é capaz de executar o exercício sem o auxílio de referências, sejam elas visuais, em relação à forma, ou auditivas, como o apoio das contagens do professor para dividir a música ou ditar os passos ao longo do exercício. O estudante alcança um estágio de entendimento em que está seguro da sequência dos passos, de como eles devem ser executados, e de quais serão os aspectos musicais que o ajudarão a dar proporção a eles no espaço e no tempo. Os educadores em dança geralmente consideram que é apenas a partir desse ponto que o bailarino estará apto para receber correções, bem como colocá-las como objeto de estudo, uma vez que a fase de compreensão do conteúdo já foi superada (Vianna, 2005).

2.3 Memória no ensino da dança

Quando falamos de memória no ensino da dança clássica estamos tratando de um dos pilares mais importantes à sua prática, uma vez que, nessa linguagem, quase tudo é apreendido de maneira oral, ou seja, majoritariamente não há o apoio de grafias ou esquemas que ajudem na fixação dos conteúdos. A vivência da aula já é o material que será resgatado posteriormente, única e exclusivamente pela repetição de uma nova aula semelhante à anterior. Mas o que exatamente é a memória? Como ela se dá, se classifica, e funciona?

Como vimos anteriormente, ao tratar da plasticidade neural, a informação que chega ao nosso cérebro forma um circuito neural que, se reforçado, culminará na retenção dessa informação. Ela pode ser: um fato, um objeto, uma experiência, uma emoção, ou outro. Sendo assim, podemos perceber que a repetição é uma estratégia fundamental na formação de novas memórias (Mourão Júnior; Faria, 2015). Quando trazemos essa ideia para o nosso dia a dia, observamos que nossa memória se dá de diversas maneiras de acordo com o que cada situação exige. Um exemplo disso está na durabilidade da retenção da informação - por exemplo, guardamos o número de telefone da pizzeria apenas até fazermos nosso pedido, e logo na

sequência, muito provavelmente, o esqueceremos. Porém quando se trata do número de telefone da nossa casa, não o esquecemos com tal facilidade; isso nos leva a pensar por que uma informação é retida por um longo tempo de nossas vidas enquanto outra é perdida em segundos, mesmo que ambas tratem do mesmo assunto, números de telefone nesse caso. A resposta está exatamente na repetição: temos muito menos contato com a informação da pizzaria, se comparada ao número de telefone da nossa casa e, portanto, a ativação contínua desse circuito reforça a informação e a torna mais fácil de memorar (Izquierdo *et al*, 2013). Se analisarmos o processo de armazenamento descrito, percebemos que ele pode ser dividido basicamente em três partes, sendo elas: a aquisição, a consolidação e a evocação. A primeira, a aquisição, é o momento em que a informação chega ao nosso sistema nervoso por meio dos órgãos receptores e nervos sensitivos, atingindo o sistema nervoso central. Numa aula de dança, por exemplo, nossos sentidos são bombardeados com informações, em vista de, no momento da aquisição, a visão ser estimulada pela apresentação da forma dos passos, a audição pela disposição e caráter da execução dos movimentos na música proposta, e o tato pela tração de pés contra o chão, ou em contato com outras partes do corpo, bem como mãos e braços em relação à barra.

Logo na sequência temos o processo de consolidação, que diz respeito ao que ficará retido dos estímulos apresentados. Essa fase em especial é o momento principal do armazenamento, podendo se dar através de alterações bioquímicas (estruturais⁶ ou funcionais⁷) que culminarão na modificação do cérebro. A consolidação da memória (ou seja, a memória que se fixa em longo prazo) passa por diversas etapas e depende de muitos fatores - um deles é a fragilidade da informação nas horas iniciais do processo de armazenamento, que leva cerca de três a oito horas. Enquanto esse processo não chega ao fim, a informação a ser consolidada pode passar por alterações, que vão depender da interferência de outras memórias, do aumento ou declínio de neurotransmissores, das horas de sono posteriores, ou da motivação, por exemplo. Além disso, o armazenamento de memórias não é definitivo e

⁶ Estruturais: formação de novas espinhas dendríticas, ou seja, novas terminações dos neurônios que se conectam com outros neurônios (determinado neurônio recebe mais aferências de outros neurônios), formação de novos prolongamentos axonais, ou seja, prolongamentos do “corpo” do neurônio (determinado neurônio transmite mais sinais para outros com os quais ele se conecta) ou alterações morfológicas (criam novos circuitos anteriormente inexistentes).

⁷ Funcionais: formação de novos canais iônicos ou novas proteínas sinalizadoras que melhoram a transmissão sináptica.

estável, é necessário que o conhecimento adquirido passe por manutenção e repetição constante, de maneira que ele não se perca ao longo do tempo (Mourão Júnior e Faria, 2015).

Relacionando com a prática em dança, podemos perceber que a estrutura de evolução gradual dos passos, e a estratégia de ensino baseada na repetição dos conteúdos e das aulas, tem fundamento em relação ao que foi discutido sobre a memória e, além disso, abarca outros conceitos relacionados como o da memória muscular, alterações que acontecem diretamente nas fibras musculares mediante o treinamento físico realizado, e a memória motora, quando uma habilidade motora está automatizada pela repetição e apuração (Ueno e Zomignani, 2023). Esse modelo de ensino provém de anos de observação e prática de diferentes classes de estudantes. Uma aula de ballet geralmente é repetida de maneira similar pelo período de uma a duas semanas, e é nesse momento que ocorre o processo de consolidação, através do reforço dos estímulos apresentados na primeira aula. A música tem papel fundamental nesse processo, pois estabelece associações com cada passo que, futuramente, auxiliarão no processo de evocação. Alguns exemplos são a constância do andamento e da divisão rítmica, que auxiliarão na repetição similar dos exercícios (Timmers, 2017). Alguns bailarinos relatam que ouvir posteriormente as peças que foram tocadas em classe ajuda na memorização da experiência de aula, em vista que o material musical, geralmente, é o único suporte que pode ser levado para consulta após o término da prática.

A evocação será a última fase do processo de armazenamento, e se caracterizará por um retorno espontâneo ou proposital das informações armazenadas. Ela organiza os traços de memória (ou fenômenos bioquímicos, como vimos anteriormente) em uma sequência temporal coerente, o que ocorre majoritariamente no córtex pré-frontal através do processo conhecido como memória de trabalho⁸, podendo se apresentar de duas maneiras: o reconhecimento ou a recuperação (Mourão Júnior; Faria, 2015). O reconhecimento ocorre quando estamos diante do estímulo previamente conhecido, ou seja, quando ouvimos, por exemplo, um repertório musical trabalhado anteriormente em aula e temos a sensação de familiaridade com ele. Isso permite que sejam recuperados os aspectos de divisão da música, fraseado, acentos e acompanhamento, que contribuirão para a execução similar do conteúdo apreendido, ou na preparação para uma abordagem de nível mais complexo que dependa da compreensão do conteúdo anterior. Já na recordação não estamos diante do estímulo prévio, e

⁸ Memória de trabalho: Tipo de memória de duração ultrarrápida e capacidade limitada. Tem como principal função contextualizar o indivíduo para gerenciar informações que estão transitando no cérebro.

precisamos buscar na memória o que foi aprendido. Isso se dá, no ensino da dança, geralmente quando o professor pede para a turma recuperar um exercício dado dias ou semanas atrás, e o bailarino não tem nenhum suporte que o ajude a lembrar desse conteúdo, a não ser o que ficou retido em sua memória.

Por muito tempo houve a crença que, para evocar determinada informação, seria necessário ativar o mesmo circuito neural do momento da aquisição, ou seja, quanto mais parecido fosse o ambiente externo da evocação em relação ao da aquisição, mais eficiente seria esse processo. Porém, estudos mostraram que os mecanismos e a bioquímica cerebral do processo não são os mesmos da recuperação, principalmente se levarmos em consideração o passar do tempo, em que a ativação de determinadas áreas cerebrais se torna cada vez menos necessária (Izquierdo; Medina, 1997). Além disso, a memória motora pode ser acessada independentemente do ambiente ou situação, desde que a habilidade esteja apreendida de maneira genuína e satisfatória, tornando a evocação ou até mesmo a reaquisição muito mais simples (Rocha; Sholl-Franco, 2006). Percebemos, portanto, que as informações que permeiam o ensino da dança, sejam corporais ou musicais, podem ser recuperadas pelos bailarinos ao longo da formação, independentemente que eles passem por diversos ambientes, professores e músicos em seu desenvolvimento.

2.4 Música, movimento e emoção.

É muito difícil imaginar um cenário onde um indivíduo escute música e não se sinta afetado por ela de alguma maneira⁹, seja na mudança de atenção, de atitude, ou do estado físico do corpo. A interação com o material musical é quase inerente ao ser humano, devido a aspectos culturais, biológicos, ou até mesmo por uma combinação de ambos. É comum tentarmos descrever nossas sensações à escuta musical através de experiências corpo-afetivas - como ser tocado, transportado, elevado, ou atingido por uma força que, embora não tenha poder físico literal para tais feitos, possui uma enorme capacidade de indução, o que leva o corpo a estados físicos e emocionais diversos (Timmers, 2017).

⁹ Salvo os raros casos de amusia, “um tipo de agnosia auditiva caracterizado pela incapacidade relativa ou absoluta, permanente ou temporária, de perceber e de reproduzir música” (Lana, 2011). Ela pode ser adquirida ou se dar de maneira congênita.

A música contém uma série de características que sugerem o envolvimento da emoção se a considerarmos uma valência¹⁰, partindo de uma avaliação positiva ou negativa de um estímulo, e resultando em uma ação ou prontidão do corpo em resposta a ele. Sendo assim, são alguns desses componentes: a avaliação cognitiva, que classifica a música como agradável, chocante, estimulante, entre outras definições; as respostas neurofisiológicas e motoras, que desencadeiam ações como a dança, ou estados físicos como batimentos cardíacos mais rápidos; a motivação, características da música que nos atraem ou repelem; e os sentimentos subjetivos, que nos colocam em sensação de felicidade, tristeza, entre outras emoções (Scherer; Coutinho, 2013).

Uma vez que reconhecemos a influência da música em relação aos nossos sentimentos, especulamos questionamentos sobre como e por que isso se dá. As pessoas sentem a música da mesma maneira? Quais são os fatores que definem as características do que escutamos? Quais os elementos que podem contribuir com a maneira como nos relacionamos com o material musical?

Para responder essas questões, precisamos entender primordialmente que os seres humanos evoluíram se dividindo em grupos e embora possuam singularidades, suas experiências e conceitos tendem a ser consonantes com os daqueles com quem convivem e estabelecem comunidade. Esse processo é entendido como enculturação, e consiste no aprendizado das exigências da cultura na qual uma pessoa está inserida, assim como seus valores sobre o que seria apropriado ou não (Gomes, 2019). Isso explica como a estética musical de cada país tende a refletir aspectos de sua história e cultura, resultando em maior ou menor aceitação de determinadas características musicais pela maioria da população.

Paralelas a esses aspectos, existem também as contribuições da mediação entre música e ouvinte através do performer. Ao longo da existência dos seres humanos, foram desenvolvidas diversas camadas da comunicação; além de ouvirmos o que está sendo dito, nos apoiamos na entonação de quem fala e em suas expressões faciais e corporais, que aprofundam o nível de compreensão do que está sendo transmitido. Sendo assim, podemos sugerir que a nossa percepção musical é afetada pela maneira como a música chega até nós. Ouvir uma gravação não tem a mesma gama de possibilidades de uma performance ao vivo,

¹⁰ Valência: combinação/interseção de dois elementos, no caso do presente trabalho, um elemento de mediação entre o estudante e os estímulos a partir do aprendizado artístico (Scherer; Coutinho, 2013).

por exemplo, em vista de a gravação não interagir com o ouvinte como o performer o faz (Timmers, 2017).

Quando falamos especificamente do ensino do ballet clássico, a música ao vivo faz muita diferença na percepção musical dos bailarinos em decorrência dos fatores anteriormente citados. A movimentação do pianista, por exemplo, afeta diretamente a experiência dos bailarinos com o resultado sonoro (Bishop e Goebel, 2019), pois os estudantes de dança clássica são pesquisadores do corpo e tentam traduzir em seus movimentos tudo aquilo que absorvem da essência dos passos e da música. Devido a isso, são extremamente sensíveis a movimentações de terceiros, e podem absorver expressões diferentes do material sonoro a partir dos movimentos do músico intérprete. Além disso, a comunicação visual e corporal para as entradas, suspensões e mudanças de andamento tem a capacidade de colocar músico e dançarino na mesma sinergia, tal qual uma prática de música de câmara.

Em relação à enculturação, existe um fator ligado a questões culturais da linguagem que, por ser europeia, traz uma estética proveniente de sua origem, como peças tonais, fraseados em divisão regular de compassos agrupados em múltiplos de oito, condução harmônica tradicional ou eurocêntrica, dentre outros exemplos. Essa tradição é inserida junto aos indivíduos da comunidade do ballet clássico, que absorve uma estética considerada apropriada para os padrões historicamente construídos numa sociedade de origem aristocrática, bem como estrutura o saber musical sobre o repertório de grandes ballets, como: “Dom Quixote”, “Giselle”, e “O quebra nozes” - num papel de conhecimento básico da linguagem. É perfeitamente possível, porém, que a cultura do país onde a dança clássica é desenvolvida seja inserida em sala de aula, uma vez que também faz parte do processo de enculturação dos estudantes e de suas experiências prévias, trazendo novo sentido e significado para as peças propostas. A música brasileira tem valsas de grande valor composicional do ponto de vista artístico e estrutural, como as composições de Ernesto Nazareth¹¹ e Chiquinha Gonzaga¹², que se adequam perfeitamente a vários exercícios, assim como músicas folclóricas e repertórios da contemporaneidade, como a MPB (Música Popular Brasileira) e música clássica brasileira, por exemplo.

¹¹ Ernesto Nazareth: pianista e compositor brasileiro, considerado um dos grandes nomes do maxixe, desde os anos 1920. É o patrono da cadeira de número 28 da Academia Brasileira de Música.

¹² Chiquinha Gonzaga: compositora, instrumentista e maestrina brasileira, primeira pianista chorona, autora da primeira marcha carnavalesca com letra e também a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil.

A partir desse pensamento, é plausível acreditar que as emoções e percepção musicais dialogam diretamente com: 1) a construção do conhecimento dos estudantes, uma vez que podem alterar sua capacidade e motivação em armazenar novas informações, estimulando o aluno a se observar nas experiências corporais e auditivas vivenciadas e agregar significado a elas; 2) sua noção de temporalidade, propiciando um ambiente acolhedor e prazeroso que torne o andamento das aulas fluido e leve; e sua significação do fazer artístico pessoal, abrindo espaço para que o aluno possa acessar suas individualidades durante o processo. Sendo assim, a música em sala de aula deve ser enxergada em sua devida importância e contribuição no ensino contemporâneo da dança, rompendo com antigos ideais de proposta corporal alheia e imutável ao material musical, que não propõe, mas apenas se adapta, como era comum nas práticas dos primórdios do ballet clássico no século XIX e, infelizmente, ainda se fazem presentes na atualidade. É possível enxergar muito além do que conhecemos no ensino da arte se nos colocarmos sensíveis ao nosso redor, às vivências dos alunos, às respostas aos estímulos propostos, às diversas maneiras de construir o caminho do aprendizado, bem como estar atentos, como educadores, às conquistas dos estudantes, dando a devida importância e direcionamento a elas. É preciso nos deixar emocionar, afetar e perceber suas demandas para além das prescrições.

3 A PERCEPÇÃO MUSICAL DO BAILARINO

3.1 A música no ensino da dança clássica

A formação em ballet clássico se dá de maneira gradual, ou seja, um movimento prepara o corpo para receber o outro movimento que será aprendido em sequência, assim como uma aula prepara o estudante para a aula subsequente, e uma série o capacita para a série seguinte. Além disso, para garantir que as propostas pedagógicas sejam apresentadas, reforçadas, e finalmente atinjam um conhecimento tácito, a aula é estruturada a partir de um modelo que será replicado, com adaptações, pelos professores durante toda a formação e vida profissional do bailarino, como foi discutido anteriormente (Knosp, 2000).

A estrutura escolhida para esse trabalho se baseia no esquema descrito por Adam Cole (1999) no livro “Ballet Music for the dance accompanist”, onde ele tenta ilustrar minimamente para os músicos como funciona uma aula de ballet, porém, é importante ressaltar que esse é apenas um dos modelos de aula existentes. Ele se divide em três pilares¹³, sendo o primeiro deles a *Barra*. Esse momento da aula tem como característica a execução dos exercícios de maneira simultânea pelos bailarinos num lugar fixo da sala, com o suporte de um objeto chamado “barra” para executar os movimentos. Esse suporte é alocado na primeira parte da aula, devido aos corpos dos bailarinos ainda não estarem aquecidos e, portanto, cria possibilidade de posturas para o alongamento e aquecimento muscular. Além disso, ele serve como auxílio às primeiras movimentações da aula, contribui com a procura pelo centro de equilíbrio do corpo, e auxilia nas passagens pelas posturas que prepararão os movimentos executados posteriormente no centro da sala.

Na sequência temos o *Centro*, o segundo momento da aula, que é assim denominado devido à execução dos movimentos no centro da sala. Diferente da barra, ele possibilita que os estudantes dançam em pequenos grupos não concomitantes, que ocupam o espaço de maneiras diversas como: em diagonais, em linhas, ou em um pequeno diâmetro pessoal. Nesse estágio, os movimentos que foram preparados com o auxílio da barra, serão desenvolvidos, desta vez com o desafio do equilíbrio do corpo por si só.

¹³ Foi eleito um modelo de aula genérico no presente trabalho, com o intuito de ilustrar minimamente como funciona a estrutura de uma aula de ballet clássico para o leitor, mas é importante salientar que não existe apenas um modelo de aula a ser aplicado como verdade absoluta.

Por fim chegamos ao terceiro momento da aula, os *Exercícios de Ponta*, que consiste em sequências de movimentos próximos aos que foram trabalhados na barra e no centro, porém executados com o uso das sapatilhas de ponta¹⁴. Esse momento em específico é reservado exclusivamente ao público feminino da classe, devido às tradições culturais da linguagem que, ao longo dos anos, moldou esteticamente a figura feminina segundo ideais de fragilidade e suavidade, conseguindo um efeito de flutuação através desses calçados especiais (Cole, 1999).

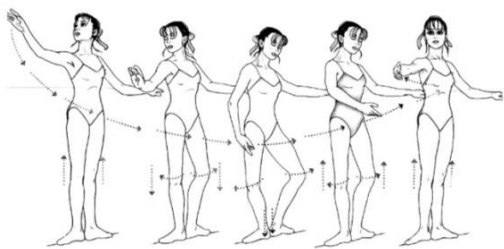
Essa divisão minuciosa da aula requer um material musical que dê suporte aos objetivos corporais propostos e possibilite o desenvolvimento da percepção musical, além de incentivar a expressão artística para além da reprodução das formas dos passos. Uma vez que o ballet pode se tornar quase uma arte “exata”, do ponto de vista de expectativa estética de certo e errado para cada passo, sem margem de interpretação, a variável para além da forma estaria exatamente na disposição da movimentação e expressão dela na música, diferenciando os bailarinos entre si e valorizando essas diferenças como algo bom. Cada exercício tem seu próprio caráter e qualidade, os exercícios de *Demi Plié*¹⁵ e *Relevé Lents*¹⁶, por exemplo, demandarão peças que sugiram a qualidade do movimento fluido, possibilitem o alongamento e aquecimento muscular, bem como o fortalecimento dos músculos através da resistência gravitacional (que nos pressiona para baixo enquanto a intenção do movimento é de suspensão e sustentação). Isso pode ser alcançado através do uso de andamentos lentos e acompanhamentos harmônicos com notas contínuas que, somadas a melodias, remetam o grupo aos sentimentos de serenidade e sublimação. Isso possibilita respostas corporais que favorecem a execução do exercício, como: o equilíbrio dos batimentos cardíacos, o relaxamento corporal, e o desenvolvimento da flexibilidade muscular (devido à sensação de dispor de tempo suficiente para a execução de cada movimento em sua amplitude máxima) (Hoges, 2008).

¹⁴ Sapatilhas de Ponta: calçados especiais que possibilitam que os dançarinos se movimentem sobre a parte superior dos dedos.

¹⁵ Demi plié: traduzido livremente da língua francesa como “meio flexionado” (tradução da autora).

¹⁶ Relevé Lents: traduzido livremente da língua francesa como “elevação lenta” (tradução da autora).

Figura 2: Plié.



Fonte: KOTAKA (2018).

Figura 3: Plié – Dema Nicolace (2010).

Plié

Arr. Ana Carolina Gouveia

Delma Nicolace

$\text{♩} = 70$
Intro

A musical score for a piece titled 'Plié' by Delma Nicolace, arranged by Ana Carolina Gouveia. The score is in 3/4 time with a tempo of 70 beats per minute. It features a piano introduction with a treble and bass staff. The melody is in the treble staff, and the bass line is in the bass staff. The score includes a key signature of one sharp (F#) and a common time signature of 3/4. The piece starts with a 7-measure introduction, followed by a series of chords and melodic lines. The score ends with a double bar line.

Fonte: arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.¹⁷



Fonte: produzido pela autora (2024)

Outras propostas de movimentação, como os exercícios de *Battement Jeté*¹⁸ e *Battement Frappé*¹⁹, demandarão um repertório musical mais ágil, a fim de induzir o corpo do bailarino ao estado de alerta e prontidão. Isso possibilita a execução de vários movimentos em um curto espaço de tempo. Esse objetivo pode ser alcançado através de peças de andamento rápido, bem como ritmo e harmonia simples, que deixem claro a estrutura da peça e direcionem grande parte do foco do bailarino à complexidade da sequência de exercícios, ao mesmo tempo em que o estimulam pela música vibrante (Timmers, 2017).

Figura 4: Jeté.



Fonte: KOTAKA (2018).

¹⁷ Para ouvir os exemplos é necessário ter uma conta *Gmail* e o aplicativo *Google Drive*.

¹⁸ *Battement Jeté*: traduzido livremente da língua francesa como “batimento lançado” (tradução da autora).

¹⁹ *Battement Frappé*: traduzido livremente da língua francesa como “batimento batido” (tradução da autora).

Figura 5: À l'endroit, à l'envers – Natalia Flament (2017).

À l'endroit, à l'envers

Arr. Ana Carolina Gouveia Natalia Flament

$\text{♩} = 120$

Intro-----

9

Fonte: arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: produzido pela autora (2024).

Alguns exercícios específicos, como o *Battement Tendu*²⁰ e o *Battement Fondue*²¹, tem caráter mutável, uma vez que ambos são preparações ou caminhos que levam a outras posturas da linguagem do ballet clássico. O *Battement Tendu*, por exemplo, desenvolve o trabalho de pés que será pré-requisito e preparação para passos posteriores, como o *Battement Tendu Jeté*, o *Rond de Jambe*²², e o *Grand Battement*²³. Por essa razão, ele pode ter objetivos muito diferentes, e ser executado em variedade de andamento, fórmula de compasso e estrutura harmônico-melódica. O *Fondue*, por sua vez, pode variar o repertório musical de um Tango ou Habanera a uma Valsa, pois prepara movimentos como o *Baloté*²⁴, *Balloné*²⁵ e *Attitude*²⁶, que possuem objetivos e contextos distintos. Isso culmina numa acentuação musical e corporal mais marcada, ou em uma execução mais fluida com peças de caráter lírico (Cole, 1999).

Figura 6: Fondue.



Fonte: KOTAKA (2018).

²⁰ Battement Tendu: traduzido livremente da língua francesa como “batida esticada” (tradução da autora).

²¹ Battemnet Fondue: traduzido livremente da língua francesa como “batida derretida” (tradução da autora).

²² Rond de Jambe: traduzido livremente da língua francesa como “círculo da perna” (tradução da autora).

²³ Grand Battement: traduzido livremente da língua francesa como “grande batimento” (tradução da autora).

²⁴ Balloté: traduzido livremente da língua francesa como “jogado por aí” (tradução da autora).

²⁵ Balloné: traduzido livremente da língua francesa como “inchado” (tradução da autora).

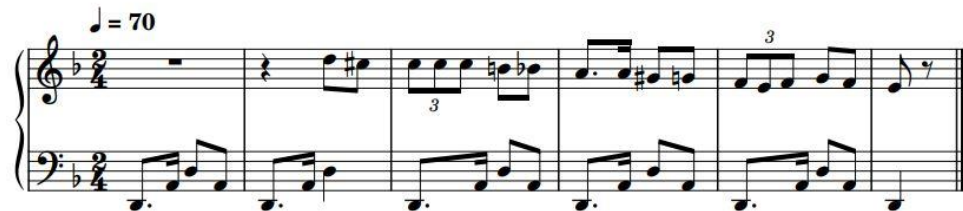
²⁶ Attitude: pose característica do ballet clássico onde uma perna fica no chão como base enquanto a outra é elevada em um ângulo de 90° (noventa graus).

Figura 7: Habanera “L'amour est un oiseau rebelle” (1875) – Georges Bizet.

Habanera ("L'amour est un oiseau rebelle")

Arr. Ana Carolina Gouveia

Georges Bizet



Fonte: arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: produzido pela autora (2024).

Figura 8: Battement Fondue – Dema Nicolace (2010).

Battement Fondue

Arr. Ana Carolina Gouveia Dema Nicolace

$\text{♩} = 90$
Intro-----

Fonte: arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: produzido pela autora (2024).

A partir dessas informações podemos entender que o repertório musical na formação em dança clássica não é somente essencial à prática, mas também é diverso, personalizado e mutável, em vista de um único passo poder ter inúmeros objetivos que dependerão do momento da aula, do nível dos estudantes, e da proposta do método adotado.

3.2 A literatura musical básica para a aula de dança clássica

Como vimos anteriormente, a estrutura da aula de dança clássica se dá em dois ou três momentos principais, sendo eles: a *Barra*, o *Centro*, e as *Pontas*. Para pessoas inseridas na linguagem do ballet clássico, essas divisões são significativas e seguem um pensamento lógico de construção do conteúdo da aula. Porém, para aqueles que não estão familiarizados com a prática, pode parecer um campo vasto em lacunas e dúvidas em relação ao que exatamente deve ser tocado para que o repertório funcione efetivamente (Timmers, 2017). Para compreender a ordem e estrutura do conteúdo corporal proposto é necessário nos atentar a duas questões importantes: a primeira delas diz respeito à alternância entre exercícios lentos e rápidos, que preservam a resistência física em relação à duração da aula. Já a segunda traz a ideia de desenvolvimento gradual dos exercícios, ou seja, a construção das movimentações do fim da aula desde o início dela. A sequência de exercícios da barra é um bom exemplo desses conceitos.

O primeiro exercício, por exemplo, é o aquecimento, ele tem a função de aquecer e alongar a musculatura, preparando o corpo do bailarino para dar início aos exercícios da Barra (Alencar; Matias, 2010). Sua estrutura coreográfica é livre e o professor pode privilegiar a preparação dos movimentos preparados para aquela aula. Assim como os movimentos, a música também apresenta grande variedade de repertório, como peças em compassos quaternários (simples ou compostos), binários compostos, ou ternários simples (figura 09). Além disso, são priorizados os andamentos mais lentos, como *adagi*²⁷ e *andante*²⁸. A escolha dessas fórmulas de compasso e andamentos tem como objetivo criar possibilidades para que o bailarino consiga distribuir seus movimentos de maneira confortável na música, através de frases com maior duração, que permitam a ele atingir sua melhor amplitude de movimentos naquele momento.

²⁷ Adagi: andamento musical (velocidade da música) lento.

²⁸ Andante: andamento musical (velocidade da música) mediano ou intermediário.

Figura 09: Adagio – Dema Nicolace (2010).

Adagio

Arr. Ana Carolina Gouveia Dema Nicolace

♩ = 60 Andamento lento

Intro-----

Compasso
ternário simples

Fonte: arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: produzido pela autora (2024).

Dando sequência à barra, encontramos os exercícios de *Battement Tendu*, que podem ser combinados eventualmente aos exercícios de *Battement Tendu Jeté*. Eles consistem basicamente em movimentos que trabalham a musculatura dos pés, além de fazer oposição ao exercício anterior com andamentos mais rápidos. O *Battement Tendu* trabalha o desenvolvimento do contato de um dos pés com chão, partindo de uma postura totalmente apoiada ao solo a uma totalmente esticada à frente, ao lado, ou atrás do corpo (se traduzido

para o francês, idioma em que a nomenclatura da dança clássica se pauta, *a devant*, *a la second* e *a derrière*). O processo de tração do pé com o chão, que culmina na estimulação de seus músculos à postura totalmente esticada, é o foco e objetivo do exercício (Vaganova, 2013). Sendo assim, as peças escolhidas para ele costumam ser binárias ou quaternárias (como visto no exemplo 02), pois, tanto o movimento quanto o compasso, podem ser divididos facilmente por números pares. Além disso, é dada a preferência para melodias construídas sobre ritmos com subdivisões deslocadas mantendo o pulso, o que proporciona ao bailarino um melhor aproveitamento do caminho entre as posturas, e facilita a acentuação da chegada a elas. O pulso é uma frequência regular de batidas que marcam a unidade de tempo (figura rítmica que vai ditar a medição do tempo daquele compasso, tal como as horas estão para o dia, por exemplo) e ditam o andamento (velocidade) da peça, conforme figura a seguir:

Figura 10: Pulso e unidade de tempo.



Fonte: produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.

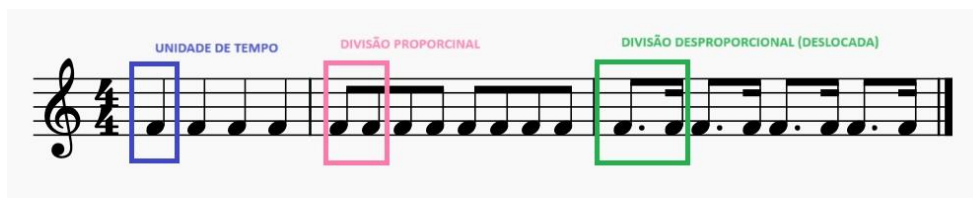


Fonte: produzido pela autora (2024).

Quando subdividimos a unidade de tempo podemos fazer isso de várias formas, distribuindo os pedaços da unidade em figuras proporcionais ou deslocando essa divisão

através de figuras desproporcionais, como podemos observar a seguir e se aplica ao *Battement Tendu*:

Figura 11: Subdivisão regular e deslocada.



Fonte: produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.

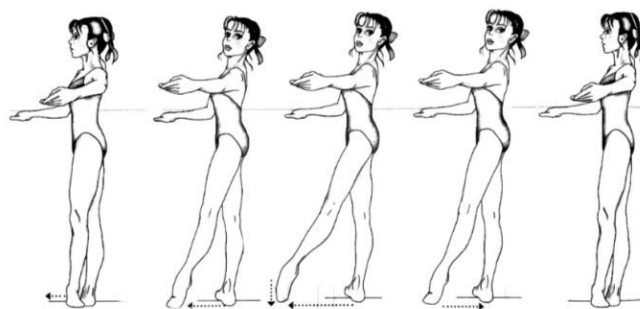


Fonte: Produzido pela autora (2024).

O *Battement Tendu Jeté* (figura 3), por sua vez, pode ser interpretado como a evolução do *Battement Tendu*, pois consiste basicamente na elevação da perna na postura totalmente esticada a um ângulo de 25° (vinte e cinco graus) em relação ao chão, o que justifica a combinação desses exercícios. Ele tem caráter mais dinâmico, devido à necessidade de empregar mais força para a obtenção da elevação da perna no ar, em comparação à apenas esticá-la sem perder o contato com o solo. Além desse fator, ele também exige uma aceleração da coordenação dos movimentos, em vista de uma etapa ter sido adicionada ao exercício e, portanto, o bailarino deve adicionar um movimento a mais na execução, utilizando o mesmo espaço de tempo. Devido à essas questões, as peças utilizadas apresentam a mesma estrutura do *Battement Tendu*, salvo algumas variações, como: acompanhamento harmônico *staccato*²⁹, e uso de *anacruses*³⁰ (figura 13), que facilitam o entendimento musical do ápice do movimento no primeiro tempo forte do compasso.

²⁹ *Staccato*: articulação musical que destaca cada nota individualmente, encurtando-as em relação à sua duração na notação.

Figura 12: Battement Tendu.



Fonte: KOTAKA (2018).

³⁰ *Anacruse*: nota ou sequência de notas que precedem o primeiro tempo forte do primeiro compasso de uma música.

Figura 13: Battement Tendu e Battement Tendu Jeté – Ana Carolina Gouveia (2021).

Battement Tendu e Battement Tendu Jeté

Ana Carolina Gouveia

$\text{♩} = 80$

Intro

Bat. Tendu

ANACRUSE

Melodia com ritmo deslocado

Bat. T. Jeté

anacruse como impulso

staccatos no acompanhamento

4

8

2

Fonte: GOUVEIA (2021).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: Produzido pela autora (2024)

Trazendo contraste aos exercícios de cunho mais ágil, a barra segue com o *Rond de Jambe a terre*³¹, que consiste em traçar um meio círculo ao solo. Ele começa na postura dos pés apoiados por completo ao chão, e segue para postura esticada do *Battement Tendu* em rotação ao solo. Essa movimentação se dá de forma contínua pelo chão, partindo na posição *a devant* até chegar à posição *a derrière*, ou vice e versa (Vaganova, 2013). Esse exercício, em específico, tem duas maneiras de ser aplicado.

A primeira delas consiste em delinear um quarto de círculo ao solo, partindo da posição *a devant* à posição *a la second*, e é chamada de “preparação para *Rond de Jambe a terre* ou *Demi Rond de Jambe a terre*” (em tradução livre da língua francesa, preparação para rotação de perna ao solo e meia rotação da perna ao solo). Ela geralmente é usada nos anos iniciais da formação em dança clássica. As peças que acompanham esse estágio do aprendizado tendem a ser binárias ou quaternárias, com acompanhamento marcado e melodia fluída. Isso possibilita ao bailarino identificar a qualidade do movimento contínuo através da música sem perder a acentuação do início do movimento.

Em contrapartida, quando aplicamos o estudo do movimento em sua totalidade, ou seja, delineando o meio círculo por completo ao solo, encontramos um repertório com as mesmas características de acompanhamento e melodia, porém construído em fórmula de compasso ternária, geralmente simples. O andamento é sempre lento ou moderado. Essas características dão o acento para o impulso na posição *a devant* no primeiro tempo do compasso e reverberação nas posições *a la second* e *a derrière* nos tempos fracos.

Figura 14: Rond de Jambe.



Fonte: KOTAKA (2018).

³¹ *Rond de Jambe a terre*: traduzido livremente da língua francesa como “rotação de perna pelo solo” (tradução da autora).

Figura 15: Rond de Jambe à Terre – Dema Nicolace (2010).

Rond de Jambe à Terre

Delma Nicolace

Intro----- melodia contínua

Compasso quaternário para preparação

Acompanhamento marcando a suspensão no fim do movimento

6

Fonte: Arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



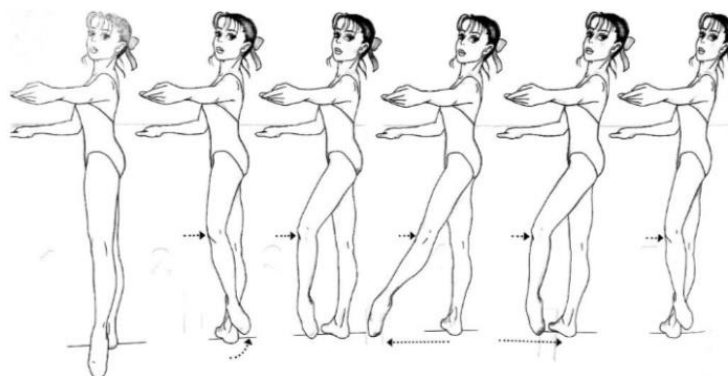
Fonte: produzido pela autora (2024).

Após esse momento da barra, seguimos com os exercícios de *Battement Frappé*³², que podem ser combinados com outros exercícios derivados, como o *Petit Battement*³³, por

³² Battement Frappé: traduzido livremente da língua francesa como "batida chocada" (tradução da autora).

exemplo. Ele consiste em partir de uma posição onde a perna de base fica completamente estendida enquanto a perna de trabalho (perna que fará a movimentação) se mostra flexionada e em contato com a de base, seja apenas pela parte exterior do pé ou com o tornozelo envolto por ele. O movimento segue com a tração da parte inferior dos dedos da perna de trabalho com chão, até chegar à postura do *Battement Tendu Jeté*. Devido a seu caráter marcado e sua estrutura dividida em duas posturas, o *Battement Frappé* é acompanhado usualmente por peças binárias, que podem ser em compassos compostos ou simples, com um ligeiro acento ou diferenciação rítmica na melodia, que possa evidenciar a cabeça do compasso. Seu andamento é vivo e acelerado.

Figura 16: Battement Frappé.



Fonte: KOTAKA (2018).

³³ Petit Battement: traduzido livremente da língua francesa como “pequena batida” (tradução da autora).

Figura 17: Escocesa WoO 23 – L. van Beethoven (1810).

Escocesa

Andamento ágil
Allegretto
Intro -----

Direcionamento
melódico para
a cabeça do
compasso

L. van Beethoven

Peça binária

5

Fonte: Beethoven (1810).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: Produzido pela autora (2024).

Ainda dando sequência à barra, teremos o exercício de *Battement Fondu*³⁴, que se constrói a partir de uma posição inicial semelhante à do *Battement Frappé*, porém sem a variação do pé da perna de trabalho envolto ao tornozelo da perna de base. Além disso, a perna de base parte de uma flexão do joelho que só será alongada em um segundo momento do exercício, quando a perna de trabalho for completamente estendida a 45° (quarenta e cinco graus) em relação ao solo, sem ter contato com ele durante o trajeto. Em alguns métodos, a elevação da perna pode ser dar acima de 45° (quarenta e cinco graus). As peças usadas nesse exercício tendem a se apresentar em fórmula de compasso ternária, muitas vezes utilizando o gênero específico *Mazurca*³⁵, devido ao seu ritmo marcado no segundo e terceiro tempo. Isso alivia o primeiro tempo forte³⁶ do compasso, onde o bailarino estará fazendo um movimento de flexão contínua do joelho, e acentua o segundo e terceiro tempo subsequentes, em que o bailarino estará no ápice do movimento. Outra possibilidade de repertório é o compasso binário simples, utilizando o gênero específico do Tango ou Habanera, como vimos anteriormente. Isso se dá devido a seu acompanhamento harmônico com o segundo tempo deslocado, o que possibilita o mesmo efeito de suavidade no tempo forte do compasso e marcação em tempos fracos, assim como os movimentos do exercício.

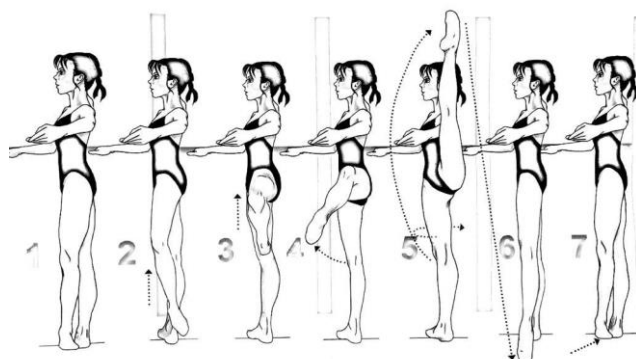
Após o *Battement Fondu* iniciamos os exercícios de *Adagio*, que podem variar de acordo com o nível dos estudantes, método adotado, ou objetivo do professor. Eles consistem em um desdobramento de exercícios diferentes, como o *Relevé Lents* e *Rond de Jambe en L'air*, ou apenas uma sequência de movimentos que pode combinar elementos dos exercícios citados anteriormente. Ele prioriza posturas que estimulem a elevação das pernas e sustentação delas em resistência à gravidade. O repertório deste momento da aula se mostra um pouco mais flexível, e pode ser construído a partir de peças binárias, ternárias ou quaternárias, em compassos simples ou compostos, com acompanhamentos e melodias diversas, conforme exemplo 9, que se darão a partir dos objetivos propostos pelo professor. A única característica musical que deve ser preservada nesses exercícios é o andamento lento.

³⁴ *Battement Fondu*: traduzido livremente da língua francesa como "batida desvanecida" (tradução da autora).

³⁵ *Mazurca*: Dança folclórica tradicional polonesa originária da Mazúria, construída sobre a fórmula de compasso ternária simples.

³⁶ Tempos fortes são aqueles que conduzem a pulsação do compasso, um exemplo de metáfora seriam as sílabas tônicas das palavras. Já os tempos fracos são aqueles que neutralizam a pulsação, assim como as sílabas átonas.

Figura 18: Adagio.



Fonte: KOTAKA (2018).

Figura 19: Pas de deux - Excerto do I ato do Ballet “Dom Quixote”, de Ludwig Minkus (1982).

Don Quixote - Pas de Deux (Ato I)

L. Minkus

Lento
Intro-----

MELODIA

p

dolce

ACOMPANHAMENTO

The musical score is for the Pas de Deux from Don Quixote, Act I, by Ludwig Minkus. It is in 6/8 time and features a melody and accompaniment. The tempo is marked 'Lento' and the dynamics include 'p' (piano) and 'dolce' (sweet). The score is divided into an 'Intro' and a main section. The melody is highlighted in blue and the accompaniment in red.

Fonte: (MINKUS, 1982).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: produzido pela autora (2024)

A *Barra* se encerra com o exercício de *Grand Battement*³⁷, que consiste na elevação de uma das pernas estendida em sua amplitude máxima, lançando-a na subida, e sustentando-a gentilmente na descida. Devido a seu caráter enérgico, o exercício demanda um repertório musical majestoso e dinâmico, como uma marcha³⁸ ou grande valsa³⁹, por exemplo, em que, majoritariamente, são percebidos os acentos⁴⁰ nos tempos fortes do compasso.

Figura 20: Grand Battement.



Fonte: KOTAKA (2018).

³⁷ *Grand Battement*: traduzido livremente da língua francesa como “grande batida” (tradução da autora).

³⁸ Marcha: gênero de música usado para marcar os passos em movimento de marcha.

³⁹ Grande valsa: gênero musical ternário com caráter majestoso.

⁴⁰ “Os acentos são... pontos de iniciação. O início de uma nota, por exemplo, é acentuado em relação ao silêncio anterior ou à parte sustentada da nota anterior em relação à parte sustentada dessa nota” (Lester, 1986). A nota acentuada é aquela em que recai um peso distinto de intensidade em relação às demais.

Figura 21: Grand Allegro Waltz, de Suzanne Knosp (2000).

Grand Allegro Waltz

Arr. Ana Carolina Gouveia

♩ = 120

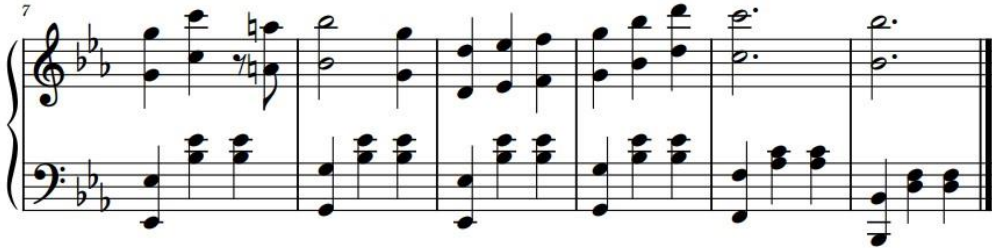
Intro -----

Grande valsa

Ênfase no primeiro tempo do compasso

Suzanne Knosp





Fonte: arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: produzido pela autora (2024).

3.3 Os principais métodos estudados no Brasil

A arte do ballet clássico como objeto de estudo prático teve origem nas cortes italianas do século XVI, e se desenvolveu posteriormente, no formato que conhecemos hoje, na França do século XVII (Homans, 2013). Embora seus primórdios sejam comuns a todos os estudantes da linguagem, a difusão desse gênero de dança pelo planeta culminou em adaptações que dialogassem com os corpos e cultura de cada lugar para onde se expandiu. Isso gerou diversas metodologias que se dedicam há anos para aperfeiçoar estratégias, personalizar o conteúdo proposto, e tornar sua aplicação mais eficiente. Em alguns países, como o Brasil, por exemplo, ainda não existe um método de ensino em ballet clássico pensado a partir de seus corpos e cultura e, portanto, muitos professores e escolas atuam com métodos próprios baseados em suas vivências na dança. Ainda assim, existem três linhas metodológicas importadas presentes na maioria das escolas de dança do país, são elas: a metodologia russa (Vaganova⁴¹ - Escola do Teatro Bolshoi no Brasil), a metodologia cubana (ENBC⁴² - Ballet Paula Castro), e a metodologia britânica (RAD⁴³ - Ballet Carla Perotti). Essas três metodologias têm diferenças consideráveis no que diz respeito a sua filosofia e aplicação, porém todas têm a música como pilar pedagógico em comum. A fim de entender melhor as singularidades de cada uma delas e como se dá sua aplicação real nas escolas brasileiras, foram colhidas entrevistas com três especialistas dos métodos em questão, que atuam ativamente como professores e pesquisadores dessas filosofias de ensino.

Dando início à discussão a partir da visão do método Vaganova, é necessário entender alguns pontos específicos responsáveis pelo desenvolvimento de toda a sua filosofia. O primeiro deles é sua origem. Em meados de 1920, Agrippina Vaganova, professora de ballet clássico no Teatro Imperial da Rússia, recebeu a demanda de estruturar um pensamento pedagógico que fosse capaz de propor critérios para o ingresso de novos estudantes na instituição, além de acompanhar e preparar esses bailarinos durante a sua formação. O objetivo era que esses estudantes desempenhassem papéis nas obras que estavam sendo

⁴¹ Vaganova: metodologia criada para o estudo do ballet clássico a partir da filosofia da educadora Agrippina Vaganova.

⁴² ENBC: Metodologia criada pela *Escuela Nacional de Ballet* de Cuba para o estudo do ballet clássico.

⁴³ RAD: Metodologia criada pela *Royal Academy of Dance* para o estudo do ballet clássico.

concebidas para estabelecer artisticamente uma identidade nacionalista, além criar condições para que os corpos em questão tivessem uma longa carreira sem lesões.

A carreira de Vaganova foi curtíssima, ela dançou cerca de dezesseis anos e, devido a isso, se propôs a pensar sobre o que poderia ser oferecido durante a formação para que nenhum outro jovem aprendiz passasse pela experiência de ter uma performance em dança tão curta como a dela.⁴⁴

Ela acaba por concluir em suas pesquisas que seria impossível trabalhar aspectos técnicos sem aliar eles à arte e a expressão, e elege a música como alicerce e caminho para alcançar tais objetivos, iniciando a estruturação do método pelos primeiros anos de formação. Ela propõe que as aulas das crianças sejam lentas e repetitivas, a fim de proporcionar aos estudantes a consolidação de seu conhecimento com possibilidades abrangentes de recuperação do conteúdo e tentativas de prática. Além disso, ela tem o objetivo de treinar a percepção musical desses aprendizes, de maneira que essa pudesse ajudá-los a memorizar os exercícios com mais facilidade, trabalhar aspectos expressivos para além da forma dos passos, e propor qualidades diferentes de movimentação para cada proposta do professor.

Vaganova tem uma fala muito bonita em sua bibliografia onde ela diz que pensou numa metodologia que fortalecesse o corpo, para ser forte como a corda de um violino, e doce como a melodia que ele produz.⁴⁵

A metodologia se desenvolveu musicalmente a partir desses princípios, cuidando de aspectos como: a apresentação dos compassos binários e quaternários para o aprendizado de novos passos, estabelecendo a divisão clara do movimento na música antes de fluí-los para os compassos ternários; a preocupação com os andamentos lentos nas primeiras séries da formação; e o aumento gradativo das possibilidades musicais em consonância aos conteúdos corporais absorvidos. Isso proporcionou que a literatura musical desenvolvida para o método estivesse sempre em conjunto com o planejamento das aulas, uma vez que a música foi encarada como parte fundamental da estratégia pedagógica. Além disso, a filosofia de Vaganova teve o privilégio de ser tecida num contexto de escola ideal, ou seja, um conservatório público que permitia que os estudantes estivessem imersos no aprendizado da

⁴⁴ Fala retirada da entrevista com o professor especialista no método russo em 17 de fevereiro de 2023.

⁴⁵ Fala retirada da entrevista com o professor especialista no método russo em 17 de fevereiro de 2023.

arte, além de ter acesso a aulas além da técnica do ballet clássico, como: música, história da dança, teatro, entre outras.

Por ser um método muito estudado no Brasil, a demanda que ele exige de um conhecimento musical sólido como pré-requisito nos faz pensar em alguns pontos importantes: como os professores que aplicam esse método são preparados musicalmente? Como é possível adaptar esse método para o contexto de um país periférico que não detém a estrutura de um grande conservatório europeu e oferece poucas chances de acesso ao ensino de música e ballet em ensino público e gratuito? Como a cultura musical brasileira pode ser incorporada à literatura musical proposta?

Hoje no país existem muitos cursos de formação no método que tem a música como parte intrínseca do conteúdo, em escolas ideais, como o Bolshoi Brasil. Esses cursos são oferecidos com o acompanhamento ao vivo de pianistas especializados no método. Fora desses ambientes, é possível encontrar álbuns desenvolvidos para a aplicação direcionada do conteúdo, com repertório e arranjos selecionados especialmente para atender as demandas musicais de cada série. Os cursos, nesse caso, têm o papel de direcionar esses professores a perceber esses aspectos e aproveitá-los devidamente na construção do dia a dia em classe. Uma vez que esses cursos são direcionados à aplicação do método em escolas brasileiras, a inserção de músicas nacionais não é vista como um problema, muito pelo contrário, elas ajudam no processo de apropriação dos estudantes por meio da significação do repertório proposto. Mesmo assim, o ideal de movimentação tradicional russo ainda é tido como resultado final desejado, ou seja, aspectos característicos de nossa cultura musical, como os ritmos deslocados de um chorinho, podem ser um obstáculo para alcançar a movimentação esperada a partir de uma polca europeia de ritmo rígido e previsível.

Eu já usei muito repertório nacional em minhas aulas, porém percebi que [...] algumas questões interpretativas e composicionais, como o “swing” das músicas brasileiras, afetavam o resultado final do movimento, uma vez que remetiam a uma memória afetiva, cultural e corporal prévia dos estudantes.⁴⁶

Prosseguimos a discussão trazendo o olhar do método cubano sobre o ballet clássico, que sofreu grande influência do método russo devido à presença soviética na história do país. Os cubanos conseguiram absorver o ideal de um corpo forte e artístico trazido pela

⁴⁶ Fala retirada da entrevista com o professor especialista no método russo em 17 de fevereiro de 2023.

metodologia Vaganova, sem deixar de incorporar aspectos específicos de sua cultura, como a energia vibrante, e a expressividade latina peculiar, por exemplo. A metodologia foi tecida ao longo de anos pelos bailarinos Alicia e Fernando Alonso, fundadores da *Escuela Nacional de Ballet* de Cuba em Havana, e chegou ao Brasil em meados de 1990, a partir da elaboração pedagógica da atual diretora da ENBC, Ramona de Saá.

Assim como o método russo, a metodologia cubana se desenvolveu num padrão de escola de conservatório, um espaço público onde os bailarinos entram por meio de seleção e se debruçam sobre o ensino dos conhecimentos gerais e das artes em tempo integral. Porém, isso se dá num contexto muito menos privilegiado do ponto de vista monetário e estrutural, uma vez que Cuba é um país latino muito longe da posição econômica e geopolítica europeia. Para além das dificuldades impostas pela condição de um país periférico do sistema capitalista, os cubanos foram capazes de inserir em seu currículo aulas que complementassem a formação técnica dos estudantes, como: idiomas, história da dança e leitura de notação musical tradicional europeia (partituras). Eles apostaram também na sua identidade cultural nos primeiros anos da formação, denominados como “*elementales*”⁴⁷, com aulas de dança e música folclórica, que exploram ritmos, movimentações e o uso de instrumentos locais. Essa valorização da cultura cubana proporcionou que a interpretação dos bailarinos, bem como a divisão musical de seus movimentos, fosse característica e desafiadora para um padrão tradicional europeu, colocando Cuba em evidência na exportação de grandes talentos do ballet clássico para o mundo.

Devido à enculturação dos ritmos tradicionais cubanos, existe uma construção rítmica complexa já construída no povo. Isso permite que a divisão rítmica dos exercícios seja mais desafiadora e ousada, uma vez que esses elementos não são uma barreira ou dificuldade para os bailarinos em questão.⁴⁸

A proposta pedagógica cubana, portanto, encara a música como parte essencial do aprendizado do bailarino, dentro e fora das aulas específicas de técnica em ballet clássico, e coloca o pianista como membro colaborador que, junto ao professor, tece as melhores estratégias pedagógicas e escolha de repertório para os estudantes em questão. Sempre com o objetivo de projeção para uma vida profissional em grandes companhias de dança, onde irão

⁴⁷ Elementais: traduzido livremente da língua espanhola como “fundamentais” (tradução da autora).

⁴⁸ Fala retirada da entrevista com o professor especialista no método cubano em 28 de fevereiro de 2023.

interagir com orquestras e diversos regentes constantemente, necessitando de uma apropriação e percepção musical sólida para obter sucesso.

A vida profissional se dá com o acompanhamento de orquestras, organismos vivos que estão passíveis de modificações. A segurança do conhecimento musical dá essa base para que o bailarino seja capaz de se adaptar e produzir um bom trabalho.⁴⁹

Na realidade brasileira, a *Escuela Nacional de Ballet* de Cuba já possui cursos oferecidos especialmente para as escolas do nosso país. Eles desdobram o *nível elemental* (nível fundamental), correspondente a cinco anos no conservatório de Havana, em duas séries preparatórias e oito séries subsequentes no Brasil. Além disso, eles oferecem a formação posterior, conhecida como nível médio, em três anos, assim como no país de origem. Embora a metodologia tenha ligação direta com o governo cubano, alguns aspectos como as aulas de música não chegaram ao Brasil. Os professores são direcionados e orientados a buscarem determinadas qualidades de movimento em variedade de andamentos característicos do método, como as muitas variações dos exercícios de *battement tendu*, que são trabalhados em andamento lento, moderado e rápido numa mesma aula. Bem como os exercícios de *allegro*, que podem ser realizados em andamento sustentado para trabalhar a amplitude do salto, ao mesmo tempo em que podem ser estruturados em andamentos muito acelerados com sequências complexas, a fim de trabalhar o raciocínio e administração de movimentos dos estudantes num curto espaço de tempo.

Um bailarino bem preparado em variedade de andamentos tem menos chances de se lesionar por não estar pronto ou acostumado a executar movimentos em determinado espaço de tempo.⁵⁰

Podemos perceber que o método em si conversa com a realidade brasileira, uma vez que, assim como nós, o país se desenvolveu num cenário periférico, a partir da colonização e da importação de mão de obra escravizada, sob o olhar direcionado a corpos e cultura latino-americanos, a partir desses corpos. O cerne do método, porém, se dá através da valorização da cultura local, das sonoridades, movimentações folclóricas, e da participação ativa da música

⁴⁹ Fala retirada da entrevista com o professor especialista no método cubano em 28 de fevereiro de 2023.

⁵⁰ Fala retirada da entrevista com o professor especialista no método cubano em 28 de fevereiro de 2023.

em sala de aula. Isso não chegou ao Brasil e, portanto, acaba por não atingir sua plenitude no cenário brasileiro.

Finalizamos com a perspectiva do método britânico de ballet clássico, desenvolvido pela *Royal Academy of Dance*, organização não governamental de Londres que nasceu pelo desejo de melhorar a pedagogia da dança no país e projetar artistas ingleses pela Europa. Presente no Brasil desde meados de 1970, a instituição tem ligação direta com seu país de origem, e oferece cursos para formação de professores, credenciamento de escolas adeptas ao método, e avaliações anuais dos estudantes por meio de exames com banca especializada, os quais dispõem de material musical e coreográfico específico para cada série. A metodologia se divide em dois anos preparatórios (*Pre-Primary* e *Primary*), cinco séries basais (1 a 5), e se bifurca em duas linhas subsequentes: o *vacacional*, destinado a estudantes que tem o desejo de seguir carreira (*Intermediate foundation*, *Intermediate*, *Advanced foundation*, *Advanced one*, *Advanced two*, e *Solo Seal*), e os *high grades*, três séries destinadas a estudantes que querem se aprofundar no conteúdo, mas não almejam uma vida profissional em dança posteriormente.

A filosofia principal do método está em despertar a expressão corporal de cada aluno através das sensações propostas pela música, estando ela num papel tão importante quanto o da técnica do ballet clássico. A literatura musical proposta para cada série é pensada e estruturada concomitantemente ao conteúdo e objetivos corporais, a fim de criar um caminho para alcançá-los. Os professores são preparados para colocar essa filosofia em prática através de um curso de ensino superior denominado CBTS (*Certificate in Ballet Teaching Studies*), que possui em sua grade curricular quatro módulos dedicados à música. Além disso, todos os exames anuais são realizados com música ao vivo tocada por pianistas especializados no método, que oferecem constantes formações ao longo do ano, em diversas escolas que adotam a metodologia.

O método propõe sempre mais de uma opção de repertório para cada exercício até o *Grade five*, o que permite que o professor trabalhe com a peça que mais se aproxima do seu objetivo e das características da turma.⁵¹

Diferente dos métodos anteriormente citados, a metodologia britânica foi exportada com todo o material e formação para os profissionais, e por isso possui uma adaptação mais

⁵¹ Fala retirada da entrevista com o professora especialista no método britânico em 10 de março de 2023.

próxima da original no Brasil. Apesar de ter seu produto final formatado, a abordagem incentiva os professores a construírem caminhos e condições ao longo do ano, de maneira que seja possível preparar o exame no fim do período letivo. Essa construção é coreograficamente e musicalmente livre, o que abre espaço para o uso de repertório brasileiro em sala de aula, se for do interesse do docente.

No curso do CBTS é deixado muito claro que o exame é o resultado final do trabalho do ano e, portanto, o professor deve pesquisar outros repertórios fora da metodologia para fazer a construção de cada conteúdo, tendo as propostas do exame como modelo e objetivo. [...] Não faz sentido trabalhar a partir do resultado pronto, é necessário construir o caminho até lá.⁵²

Quanto à música dentro da formação dos estudantes, não se tem uma exportação tão fiel do método, uma vez que em Londres existem módulos de educação musical na grade curricular, e no Brasil não. No entanto, existe um esforço das escolas em oferecer periodicamente oportunidades de vivência com professores especialistas, além de propor apontamentos durante as aulas.

Devido a aspectos financeiros, no Brasil é muito raro conseguirmos oferecer aulas específicas de música durante a formação, mas as escolas buscam trazer professores de música especialistas no método para propor vivências periódicas com os estudantes.⁵³

É possível perceber que todos os métodos citados apresentam a música como pilar pedagógico na formação do bailarino, porém, cada um apresenta estratégias diferentes para tecer essa contribuição de maneira eficiente, bem como se adaptar aos desafios propostos pela realidade de nosso país em comparação ao seu país de origem. Ainda assim, a educação musical dos bailarinos está longe de ser um assunto superado, uma vez que essas metodologias saem de grandes conservatórios para serem aplicadas em pequenas escolas, com curtas aulas de duas a três vezes por semana. É necessário pensar sobre como podemos encontrar meios de garantir uma educação musical básica aos estudantes dentro da realidade que vivemos em nosso país.

⁵² Fala retirada da entrevista com o professora especialista no método britânico em 10 de março de 2023.

⁵³ Fala retirada da entrevista com o professora especialista no método britânico em 10 de março de 2023.

3.4 EDASP – Escola de Dança de São Paulo

A Escola de Dança de São Paulo (EDASP) é uma instituição sem fins lucrativos que faz parte da Fundação Theatro Municipal de São Paulo. Ela é regida pela Prefeitura da cidade de São Paulo e é a única escola pública de dança da cidade a oferecer a formação completa de nove anos de estudo em dança gratuitamente. Por essa razão e devido à sua contribuição com a coleta de dados e avaliação de resultados do presente trabalho, trataremos dela em particular nesta pesquisa.

Inaugurada em 1940, na gestão do prefeito Francisco Prestes Maia, com o nome de Escola Experimental de Dança Clássica, a EDASP tinha como objetivo estruturar um corpo de baile amador que pudesse suprir a demanda das montagens nacionais e estrangeiras do Theatro Municipal de São Paulo (Ponzio, 2020). Inicialmente a escola oferecia apenas cursos de dança clássica infantil e juvenil, mas a partir de 1952 integrou a seu currículo as matérias de iniciação musical e história da dança. Apenas em 1957 foi instituída a formação de oito anos que, futuramente, seria estendida a nove anos de duração, como no modelo atual.

O curso de formação que se desenvolve hoje conta com a divisão da proposta pedagógica em três ciclos, sendo eles: *Ciclo Fundamental*, *Ciclo Intermediário* e *Ciclo Profissionalizante*. O Ciclo Fundamental atende crianças na faixa etária média de 7 a 14 anos, que cursam as séries de primeiro a quarto ano. Nessa primeira fase do aprendizado, os estudantes têm acesso a aulas de danças brasileiras, música aplicada à dança, dança contemporânea, ballet clássico, jogos e acrobacias, preparação corporal, técnica de pontas, técnica masculina, composição e prática cênica. Dança contemporânea e ballet clássico são consideradas matérias pilares durante toda a formação e, por esse motivo, possuem mais tempo de aula e uma avaliação anual diante de uma banca examinadora externa e interna.

O Ciclo Intermediário atende adolescentes na faixa etária média de 11 a 16 anos, que cursam as séries de quinto a sétimo ano. Neste novo momento da formação, pressupõe-se que os alunos já tiveram o primeiro contato com a linguagem do ensino da dança. Desta maneira, algumas disciplinas se mantêm enquanto outras são substituídas. São oferecidas aulas de história da dança, *pas de deux*⁵⁴, técnica masculina, técnica de pontas, preparação corporal,

⁵⁴ Pas de Deux: traduzido livremente da língua francesa como “Passo de Dois”, consiste na técnica de dança em casal no ballet clássico (tradução da autora).

dança característica⁵⁵, prática cênica, repertório⁵⁶, e as matérias pilares de dança contemporânea e ballet clássico.

O Ciclo Profissionalizante atende adolescentes na faixa etária média de 16 a 19 anos, que cursam as séries de oitavo a nono ano. Na finalização da formação, as disciplinas seguem no mesmo modelo do ciclo anterior, porém com mais oportunidades de impulsionamento profissional, oferecendo chances de visibilidade por meio de aulas especiais com grandes profissionais da cena da dança, participações em espetáculos, dentre outras vivências que conversem com as possibilidades do campo da dança naquele ano.

3.5 O papel do pianista em sala de aula

Como foi possível ver nos últimos parágrafos, a Escola de Dança de São Paulo possui uma formação extensa e significativa. Além dessas características, outro grande diferencial do curso é o acompanhamento das aulas com música ao vivo, contando com percussionistas nas aulas de danças brasileiras e dança contemporânea, e pianistas nas aulas de dança clássica. O pianista em especial é responsável por acompanhar a turma desde o primeiro dia do ano letivo até o último, e construir junto com o professor de dança uma abordagem pedagógica que priorize e facilite o entendimento do conteúdo pelos estudantes (Cole, 1999). Ele precisa estar ciente do plano de ensino do professor, de maneira que seu repertório possa ser preparado de maneira coesa, respeitando a faixa etária dos alunos e o nível de aprendizado. Isso impacta diretamente na escolha das peças, dos arranjos e do material musical no que diz respeito à quantidade de compassos e duração ideal para cada exercício. Além disso, ele deve se colocar disponível para tirar dúvidas dos estudantes e professor em questões musicais durante as aulas, e trocar informações e estratégias de ensino junto ao docente de música aplicada à dança, que atende as turmas nos primeiros anos de formação.

Toda essa minúcia se dá devido ao quão específico é cada ano de estudo em dança clássica. Uma criança que está iniciando seus estudos não tem preparação corporal suficiente para dançar sem pausa por um longo espaço de tempo, como o que ocorre com um aluno

⁵⁵ Dança característica: Aula de danças folclóricas europeias.

⁵⁶ Repertório: Estudo de trechos de peças de ballet.

avançado que já passou pelo processo de alongamento, condicionamento e fortalecimento muscular ao longo de muitos anos. É uma das tarefas do pianista proporcionar o desenvolvimento sadio desse corpo em transformação, programando peças mais curtas, por exemplo. Outra situação comum que o pianista tem de lidar é o tempo de apropriação da linguagem dos alunos. A dança clássica é progressiva e depende de um conteúdo ser aprendido para que se possa construir o próximo. Sendo assim, alunos iniciantes demandarão andamentos mais lentos, que possibilitem a construção do movimento de maneira serena, enquanto alunos mais avançados precisarão de andamentos mais rápidos, para trabalhar a prontidão e coordenação dos conteúdos já apreendidos (Vaganova, 2013).

Embora alguns pianistas experientes criem essa percepção através de seu fazer musical, nada garante que profissionais pianistas que ingressam nessa área específica, o ballet, ou até mesmo profissionais que já atuam nela há anos, se menos sensíveis às questões pedagógicas, se apropriarão das necessidades dos estudantes descritas acima. Isso se dá devido à profissão do pianista acompanhador de ballet não dispor de estudo formal e específico no Brasil, pois não existe um curso que prepare esse músico para atuar em aulas de dança clássica. Esse profissional, na maioria das vezes, vem de formações clássicas ou populares, e aprende em seu dia a dia, através das tentativas, erros e acertos, a melhor maneira de tocar em sala de aula, de acordo com sua experiência pessoal. O mesmo ocorre em relação aos professores da dança, que não necessariamente estão atentos às demandas musicais dos estudantes, uma vez que a maioria teve pouquíssimo contato com música ao vivo ou educação musical em sua formação e, embora trabalhem diretamente com a música em seu dia a dia, usam-na como pano de fundo. A maioria desses profissionais não está consciente das contribuições que a música tem em relação ao seu fazer pedagógico, de como ela se relaciona com as movimentações, ajuda na compreensão do bailarino e pode facilitar o caminho até seus objetivos técnicos e expressivos (Izaguirre, 2015). A escola como instituição não pode buscar no mercado um profissional que não existe⁵⁷, por esse motivo, busca contratar músicos interessados em aprender sobre como trabalhar com dança, e professores de dança interessados em aprender como trabalhar com música, oferecendo cursos no início de cada ano letivo, geralmente estruturados por funcionários mais experientes.

⁵⁷ No ano de 2023 a EDASP abriu o curso “Piano para Ballet”, a fim de formar pianistas especialistas em dança.

4 A PROPOSTA DE PROGRESSÃO MUSICAL

4.1 A progressão

Após tomar ciência das questões apontadas anteriormente, é plausível que se tente encontrar soluções que possam auxiliar no processo pedagógico de professores e bailarinos para garantir minimamente a percepção e entendimento musical do repertório proposto em aula. A resposta a tais questões pode estar exatamente na característica mais intrínseca do aprendizado da dança clássica: a formação gradual, ou seja, todo passo novo nasce de um passo antigo.

O movimento é parte essencial da experiência musical, seja em experiências primordiais da vida, como as melodias cantadas aos bebês por seus cuidadores enquanto os balançam, ou o ato de manter o pulso da música através das palmas em um show, por exemplo. O movimento se dá enquanto a música acontece, estando intimamente ligado a ela, e muitas vezes nos ajuda a compreendê-la (Phillips, 2009). O trabalho de grandes educadores musicais, como Émile Jaques-Dalcroze, investiga exatamente essa ponte entre a música e o movimento, e de que maneira ela auxilia no processo de musicalização. Para Dalcroze, os elementos da música podem ser estudados através da experiência corporal, propondo ao estudante experimentar sensações físicas em relação à música através da rítmica, do solfejo, e da improvisação (Mateiro; Ilari, 2012). Embora o trabalho de Dalcroze seja amplamente utilizado para a preparação musical de atores e bailarinos, existem algumas limitações que o distanciam do processo de apreensão musical em sala de aula no que diz respeito à dança clássica especificamente. O principal motivo para tais limites está na dificuldade dos estudantes de relacionarem os conteúdos musicais ao fazer diário das aulas de ballet clássico, mesmo que eles tenham aulas semanais de música aplicada à dança. A proposta de educação musical pode e deve se estender para além das aulas de música, pois um estudante da EDASP, por exemplo, tem apenas um encontro semanal com o professor de música, enquanto as aulas de ballet clássico acontecem diariamente, em contrapartida. Isso possibilitaria uma oportunidade de significação do processo de percepção musical muito maior, desde que esses encontros diários fossem pensados como parte do processo de musicalização. Além disso, outros desafios que o método não supera em sala de aula são: a percepção musical que se dá concomitantemente à linguagem da dança clássica, seus códigos e formas pré-estabelecidos, ou seja, o gesto deve traduzir a música, mas não pode fugir da execução do passo; e também a

inexistência do apoio da grafia, seja durante o processo ou como produto final dele, o que distancia, de certa maneira, o fazer artístico em sala de aula de um dos objetivos do método, uma vez que não se espera que uma das competências do bailarino seja ler partituras.

A educação musical para bailarinos pode usar o artifício do corpo como facilitador do processo, uma vez que é através da pesquisa dele que se estrutura o conhecimento e fazer artístico dos estudantes dessa linguagem por toda a vida. Entrelaçar experiências musicais à pesquisa do movimento, que já faz parte do dia a dia dessas pessoas, é algo conhecido e significativo para elas, e possibilita que um novo assunto, como a educação musical, por exemplo, obtenha mais sucesso para alcançar seus objetivos se transitar por essa via já conhecida. Este pensamento coloca a música num espaço de contribuição à sua arte, não como um conteúdo alheio a dança, mas sim como parte dela, estimulando o interesse e envolvimento do estudante (Freire, 2013), como veremos adiante no presente trabalho. É importante salientar também que é possível apresentar eventuais peças musicais aos estudantes que sejam mais complexas do que eles possam processar, naquele momento, como sensibilização, criação de interesse ou direcionamento de objetivo, mas balancear os desafios de acordo com as habilidades da turma é imprescindível para que os bailarinos absorvam o conteúdo de maneira prazerosa e efetiva (Csikszentmihalyi, 2014).

4.2 Tempos e contagens na dança clássica

Ao longo do desenvolvimento da dança clássica criou-se um esquema de contagem tradicional, os chamados “*oitos*”⁵⁸, que consistem basicamente em dividir os tempos do repertório musical em pequenos agrupamentos de um até oito. A origem dessa proporção está intimamente ligada aos primórdios de seu desenvolvimento na Europa, tendo influência direta das danças barrocas, cujo repertório se construiu, majoritariamente, a partir da disposição de compassos em múltiplos de oito. A simetria dessas composições possibilitava que as sequências de movimentos executados para o lado direito, por exemplo, pudessem ter repetição estrita para o lado esquerdo. Além disso, criavam certa previsibilidade, de maneira que os bailarinos pudessem antever a disposição dos movimentos a partir do material sonoro, construindo, pouco a pouco, familiaridade com a linguagem (Neville, 2008) os *oitos*, portanto,

⁵⁸ Oitos: termo consolidado em dança para dividir os tempos da música.

se tornaram uma ferramenta para a construção da musicalidade no ballet clássico, porém não devem ser encarados como uma verdade absoluta ou única forma de dividir a música.

Na prática do ballet clássico, as aulas geralmente são ensinadas pelos professores em tempo real, ou seja, sem estudo prévio das sequências, que também devem ser absorvidas e decoradas pelos estudantes naquele momento. Ter uma estrutura musical previsível é essencial na criação de um esquema, de maneira que seja possível se apropriar dele num curto espaço de tempo. A contagem se torna assim uma ferramenta clara e prática no entendimento musical dos bailarinos; em contrapartida, desperta dúvidas nos músicos, pois, se partimos do pressuposto que as peças sempre serão divididas e agrupadas em oito contagens, como seria possível adaptar compassos ternários a essa regra, por exemplo? Nesse ponto encontramos uma das grandes dificuldades dos pianistas que se propõem a acompanhar aulas de dança em geral, pois a tradução do que seria um oito em relação às contagens tradicionais do ensino musical é algo complexo de se definir e compreender.

É a partir desse pensamento que podemos entender a diferença entre tempo e contagem. Ambas as denominações tratam do mesmo assunto, a divisão das frases musicais, porém com regras diferentes. Quando falamos de compassos quaternários e binários simples, por exemplo, os bailarinos geralmente agrupam cada duas pulsações como uma contagem. Já nos compostos, cada pulsação geralmente corresponde a uma contagem, dependendo do andamento da peça e do objetivo do professor. No entanto, quando o assunto são os compassos ternários, simples ou compostos, o agrupamento em uma contagem se dá a cada compasso inteiro, ou seja, como hipercompassos⁵⁹. O oito é então estruturado a partir deste padrão de contagem, e quando chega ao fim, inicia-se um novo.

⁵⁹ Hipercompasso: uso de padrões de acento métrico além do medidor (fórmula de compasso) notado.

Figura 22: Entrée do Grand pas de deux - Excerto do III ato do Ballet “Dom Quixote”, de Ludwig Minkus (1982).

1 2 3 Contagem dos bailarinos

[Allegro]

1 2 3 1 2 3 1 2 3 Contagem de tempos dos músicos

Fonte: MINKUS (1982)

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.

Contagem dos Bailarinos



Fonte: produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.

Contagem dos Músicos



Fonte: produzido pela autora (2024).

A padronização da contagem em *oitos* é uma via de fácil acesso para obter unidade na movimentação dos bailarinos, seja em aulas do dia a dia, ou em coreografias apresentadas ao público. A grande falha no uso dessa ferramenta está na superficialidade que ela pode facilmente obter, deixando de ser uma tradução auxiliar do material musical e passando a se mostrar como única fonte de entendimento da música (Cole, 1999).

Quando trabalhamos a musicalidade do bailarino ao longo dos anos de formação, buscamos que ele sinta no corpo a gama de variedades de andamentos, fórmulas de compassos, estruturas harmônicas, e figurações melódicas disponíveis no repertório das aulas de dança clássica, de maneira que seus movimentos possam expressar as ideias musicais absorvidas. Porém, quando essa escuta não está aberta, ou seja, a formação musical do bailarino foi restrita e sua consciência de tais dimensões não foi acessada, o foco é apenas a absorção dos passos em sequência, não havendo contexto ou interação com a música. A contagem passa então a ser estruturada a partir da percepção individual do professor, sem levar em consideração a apropriação musical dos estudantes, o que reduz o repertório musical a um plano de fundo.

Ao falar sobre progressão musical no sentido de construção de musicalidade, é necessário garantir que o estudante seja auxiliado a criar meios para interagir com a música de maneira individual e independente. Oferecer o conteúdo musical de maneira estratégica, junto ao conteúdo previsto no curso de dança clássica, é um caminho para alcançar esse objetivo. Se no primeiro ano de dança os estudantes têm seu primeiro contato com os passos, sentados ou deitados, a fim de conhecer o processo com o auxílio do solo antes de colocá-lo plenamente em ação de pé, por que seria esperado que os mesmos estudantes já absorvessem arranjos musicais desafiadores sem passar pela vivência dos simples primordialmente?

É necessário propor esse tipo de pensamento em sala de aula, trazendo fórmulas de compasso descomplicadas inicialmente, que se adequem facilmente à contagem, e ajudem a entendê-la. Os compassos quaternários e binários simples são um bom caminho, num primeiro momento, se aliados à priorização de arranjos que deixem a divisão rítmica e o fraseado claros, sendo possível chamar a atenção para esses detalhes, de maneira que eles sejam compreendidos com praticidade.

4.3 Dosificação do material musical nos primeiros anos de formação

A partir das ideias anteriormente abordadas, podemos entender que para obter uma musicalização de bailarinos efetiva, é necessário traçar estratégias. Quando fazemos um paralelo entre conteúdo proposto nas aulas de dança clássica e como ele é aplicado, temos um ponto de partida para traçar os caminhos para nosso objetivo. Usualmente a aplicação de novas informações em aula se dá pelo período de uma a duas semanas, passando pelo processo de apresentação dos assuntos, construção das sequências, e repetição delas para fixação das propostas, tudo isso de maneira paulatina. Quando o conteúdo da aula é modificado após esse período, não se descarta o que foi aprendido anteriormente, e nem se fazem mudanças exacerbadas, muito pelo contrário, se constroem novas sequências a partir das antigas, com modificações muito sutis. Em termos de compreensão musical, esse tipo de ensino é muito positivo, em vista que parte do processo de aprendizado se apoia na retenção de informação através da repetição, ou seja, assim como o conteúdo corporal, a exposição ao material sonoro também se dará por diversas vezes. Sendo assim, a dinâmica da aula favorece a abordagem das propostas contidas no repertório (Mourão Júnior; Faria, 2015).

No ciclo fundamental da EDASP, por exemplo, encontramos uma fresta de oportunidade para esses conteúdos. Ela se dá devido a alguns fatores, como o fato de os alunos ainda estarem no início da formação, e disporem de tempo e espaço da aula para construir a memória e a cognição musical junto a habilidades corporais específicas da linguagem. Além disso, a música ainda se apresenta como matéria no programa de ensino, dando oportunidade ao pianista de trabalhar em conjunto com o professor de dança e o educador musical que atende a classe. Além de oferecer a estruturação da linguagem do ballet clássico, o programa enxerga os primeiros anos como a construção da base, sendo assim, essa filosofia dá espaço para que a compreensão musical seja trabalhada como pré-requisito às séries mais avançadas, e não se torne um obstáculo.

4.4 Primeira série

Ao estruturar uma estratégia a partir da primeira série é importante entender quais são os objetivos bimestrais que irão compor todo o ano. O princípio do trabalho se dá a partir da

sensibilização e preparação do corpo para a iniciação na linguagem da dança clássica, estruturando-se em exercícios ao solo para trabalhar a mobilidade das articulações, alongamento, e fortalecimento necessários para a prática do ballet. Em seguida, essa preparação se direcionará para uma próxima etapa, a execução dos movimentos em pé, ou com deslocamentos pela sala. Essa primeira fase do aprendizado é uma apresentação da técnica, porém ainda não é a técnica propriamente dita, e sim um protótipo dela. Faz-se alusão aos passos que estão sendo preparados, porém não os ensina em sua forma final.

Desta maneira, podemos pressupor que o contato com o repertório musical também será novidade. É importante considerar que se trata de uma escola pública aberta para toda a comunidade, e que teremos, por essa razão, bailarinos com diversas trajetórias e experiências musicais, provenientes da diversidade de capital cultural⁶⁰. Haverá estudantes que sequer viram um piano antes, ou tiveram contato com música feita ao vivo. Por outro lado, haverá aqueles que tiveram a oportunidade de fazer aula de instrumento e assistir saraus e concertos (Bourdieu, p. 1973). Porém, é importante ressaltar que a vivência artístico-cultural não se determina apenas por tais oportunidades, mas também pelas experiências do dia a dia, a musicalidade pode ser construída no cerne de uma família ou comunidade que canta, dança e vivencia seus ritos e festas, independentemente do seu acesso limitado a outras fontes de cultura, como brilhantemente cita Luiz Antônio Simas em sua obra “O corpo encantado das ruas (2019)”: A festa é espaço para subversão de cidadanias negadas.

Partindo desse pressuposto, podemos propor um primeiro momento de contato com o material musical de maneira mais livre e flexível do conteúdo proposto. Por exemplo, para acompanhar jogos e atividades que funcionem como preparação do código da dança clássica, sejam eles de deslocamento, expressão ou criação, trazer o artifício do improviso ou escolher peças que conversem com aquele recorte da aula podem ser uma boa abordagem. Estamos tratando nesse momento de vivência musical, e esta se dá antes da teorização, abrindo um leque disponível a possibilidades de estilo e estratégias.

⁶⁰ Capital cultural é um conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que defende que a educação ou capital cultural consiste num princípio de diferenciação quase tão poderoso quanto o do capital econômico, uma vez que este influencia na compreensão de uma nova lógica da luta política a partir de suas formas de distribuição e evolução. Isso se dá devido ao sistema escolar que realiza uma espécie de seleção, mantendo a ordem social preexistente, ou seja, separando alunos detentores de capital cultural herdado daqueles que são desprovidos de tal herança, o que institui fronteiras sociais que Bourdieu denomina como “nobreza” e “simples plebeus” (BOURDIEU, 2020).

No segundo semestre já temos o código da dança clássica inserido em aula, as crianças passam a usar a barra para executar os exercícios que foram previamente preparados, e a nomenclatura e qualidade dos passos já é conteúdo proposto. A lógica do ensino no ballet está no planejamento dos movimentos, para que um dê sequência à apropriação do outro, sendo assim, um dos primeiros exercícios propostos pelo professor geralmente é o *demi plié*⁶¹, que consiste em flexionar os joelhos com resistência gravitacional, a fim de preparar todos os impulsos para saltos, poses e elevações. Segue-se o *battement tendu*⁶², que se caracteriza por trabalhar a musculatura dos pés, através da tração deles com o chão, preparando todo o alinhamento de pés e pernas subsequentes, e os exercícios de *port bras*⁶³, que auxiliarão na coordenação motora e postura dos estudantes, preparando todos os movimentos da linguagem.

O pensamento para o repertório que acompanha essa fase do ensino deve estar em consonância com sua abordagem. A apresentação do conteúdo deve preparar as informações que virão em sequência, inserindo paulatinamente os assuntos, como seria feito em qualquer cenário de educação musical coerente.

Trazer os compassos simples antes dos compostos, por exemplo, é fundamental, priorizando, neste caso específico, aqueles que facilitam a contagem em *oitos*, característica da linguagem, como os compassos binários e quaternários simples. O papel da melodia como auxílio à apropriação do caráter dos exercícios ajuda o bailarino a entender o objetivo de cada passo, relacionando o direcionamento de notas agudas com movimentos ascendentes, por exemplo, ou acentuando os tempos de maneira que favoreçam a contagem do exercício. O acompanhamento harmônico de rítmica simples pode ser usado como suporte para manter a administração dos movimentos em variedade de andamentos, sempre através de abordagens pedagógicas, que deem oportunidade aos estudantes de executarem o mesmo exercício apenas com a melodia, ou apenas com o acompanhamento, entendendo como aquilo faz sentido ao seu fazer corporal (Cole, 1999). Além de respeitar a velocidade gradual dos andamentos propostos, de maneira que o bailarino tenha tempo suficiente para pensar sobre os movimentos que serão feitos, essa progressão paulatina dos exercícios permitirá que ele distribua seus movimentos com serenidade ao longo da música.

⁶¹ Demi plié: traduzido livremente da língua francesa como “meio flexionado” (tradução da autora).

⁶² Battement tendu: traduzido livremente da língua francesa como “batida esticada” (tradução da autora).

⁶³ Port bras: traduzido livremente da língua francesa como “transporte dos braços” (tradução da autora).

Todas essas estratégias devem ser colocadas em prática através de arranjos simples, que possam mostrar claramente a função de cada parte do prisma que forma a estrutura das peças tocadas em aula. Eles sempre devem garantir quatro contagens de introdução para preparação do exercício, utilizando a estrutura de baixo com a fundamental do acorde de tônica na clave de fá, complementada com o mesmo acorde harmônico na clave de sol e, em sequência, repetir o mesmo processo com a nota do baixo um intervalo de quarta mais grave, caracterizando um dos tipos de introdução mais claro e tradicional da dança clássica.

Figura 23: Exercício de Battement Tendu – Par-ci par-là, de Natalia Flament (2016).

Battement Tendu
Par-ci par-là

Arr. Ana Carolina Gouveia Natalia Flament

Andamento lento $\text{♩} = 70$ Divisão rítmica simples

Cont: 1 2 3 4

Introdução ----- Acompanhamento padrão Exceções nas cadências

7

Fonte: arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: Produzido pela autora (2024)

A partir disso, deve-se considerar a experiência da turma como um “termômetro”, ou seja, quando for percebido que o conteúdo já foi absorvido, é a hora de dar mais um passo, e progredir junto aos bimestres, introduzindo o compasso ternário simples, por exemplo, e trazendo andamentos, arranjos e repertórios mais desafiadores.

Sendo assim, o objetivo da progressão musical no primeiro ano de dança clássica está em proporcionar o “passo-a-passo” para que o estudante alcance o sucesso em apropriar-se auditivamente de alguns conteúdos específicos. O primeiro deles é o uso de fórmulas de compasso simples, nas quais o bailarino deve mostrar desenvoltura em identificá-las e perceber suas peculiaridades. O segundo conteúdo se refere à percepção dos papéis distintos do acompanhamento harmônico e da melodia na estrutura da música, a construção da sensibilização em aproveitar tais informações fornece suporte para os movimentos. O terceiro conteúdo se dá a partir da administração do corpo do aluno em variedade de andamentos. E o quarto conteúdo, por fim, é o despertar da musicalidade e da maneira particular como cada estudante se relaciona com a música.

Os caminhos para a obtenção desses resultados devem ficar a cargo do professor e do pianista da turma. Em equipe, cabe a eles traçar maneiras para diluir esses conteúdos ao longo do ano em consonância com o plano de ensino específico da linguagem do ballet clássico, adaptado para sua realidade e formação. Há quem ensine a sentir a divisão de um compasso ternário através de palmas, do quicar de uma bola, de baralhos com figuras rítmicas, ou de jogos corporais, porém, independentemente da estratégia, o objetivo pode ser alcançado plenamente através de qualquer uma delas.

4.5 Segunda série

A segunda série do estudo em dança clássica é vista por muitos professores como “o ecoar da série anterior” (Fala retirada da entrevista com o professor especialista do método russo, 2023), devido a ser o primeiro ano de aulas após a adaptação dos estudantes à linguagem. Não são naturais a uma criança as transformações que sua rotina e corpo sofrem após iniciar os estudos em dança, essas mudanças são decorrentes de uma carga horária extensa, com aulas que ocorrem de três a cinco dias por semana compostas por diferentes linguagens artísticas, horário para iniciar e terminar as práticas, dedicação a ensaios e apresentações, uso de vestimenta e penteado padrão, ativação intensa de músculos, ossos e tendões de todo o corpo, além de prazos e metas a serem cumpridos, bem como expectativas

da linguagem a serem atingidas. Todos esses fatores são parte da disciplina imposta às crianças durante processo. Essas mudanças consideráveis demandam tempo e trabalho, e também devem respeitar o processo de cada indivíduo, levando em consideração suas facilidades, dificuldades, vivências, privações, desenvolvimento e maturidade. Portanto, não se pode esperar que, em apenas um ano, uma classe de 19 estudantes esteja perfeitamente apta para continuar o conteúdo da série seguinte, sem levar em consideração como a primeira série foi para cada um deles. É necessário revisitar os assuntos tratados, e dar sequência de acordo com a apropriação deles pela turma em questão.

A partir desse pensamento, é possível pressupor que a progressão musical também deve rever os conteúdos previamente propostos antes de evoluí-los e, assim como os passos do ballet clássico, nenhum conteúdo musical já apresentado será perdido no processo e tudo contribuirá para a formação de uma grande estrutura final. O *battement tendu* aprendido no primeiro ano, por exemplo, estará presente até o nono ano, porém de maneira mais complexa e sofisticada. Isso vale também para o material musical. Sendo assim, segue-se com a presença dos compassos simples no primeiro bimestre, principalmente o compasso ternário, que foi o último a ser apresentado na série anterior. Também se mantém o nível de dificuldade dos arranjos, com melodia e harmonia inteligíveis, além da rítmica simples e fraseado previsível. Quanto aos andamentos, preserva-se a qualidade lenta, como *adagi*, *andanti* e *moderati*.

No segundo bimestre, temos a inserção de novidades, como os compassos compostos, por exemplo, que seguem o mesmo pensamento do início da progressão, ou seja, apresenta-se primeiramente o compasso quaternário e binário. Eles serão úteis para acompanhar o desenvolvimento da matéria corporal, uma vez que estarão presentes novas movimentações, como: as inclinações laterais, frontais, e traseiras do corpo, por exemplo. Os compassos compostos demandarão um acompanhamento fluido da harmonia, o que lhes é inerente. Além disso, existe repertório abundante com tais métricas e fluidez, especialmente composto para o ballet clássico, e que possibilita o acompanhamento de saltos de deslocamentos, como *galops*⁶⁴ e *skips*⁶⁵.

Além da novidade dos compassos compostos, também temos a apresentação da finalização dos exercícios com os acordes de dominante e tônica da tonalidade principal (V-I),

⁶⁴ Galop: Traduzido livremente da língua francesa como “galope” (tradução da autora).

⁶⁵ Skip: Traduzido livremente da língua inglesa como “pular” (tradução da autora).

sempre após a cadência final da peça.⁶⁶ Sua finalidade é proporcionar ao bailarino um cuidado especial com as finalizações das sequências de movimentos, permitindo que ele possa concluir seu pensamento sobre o exercício proposto. Junto às repetidas cadências, o bailarino pode focar apenas em finalizar o movimento, soltando a barra ou retornando ao *port bras* inicial da sequência.

É tradicional da linguagem da dança iniciar e terminar os exercícios com a mesma posição de braços, geralmente o *bras bas*⁶⁷, conhecido também como posição preparatória no método russo, ou primeira posição de braços no método cubano. Essa postura coloca o corpo do bailarino em estado de prontidão, e dá condições para que ele chegue a qualquer outra postura de braços. No início da sequência, temos a introdução, que garante a boa preparação do exercício; é coerente, portanto, propor que tenhamos algo parecido ao final. Isso se torna crucial, principalmente nessa série, pois os estudantes passarão a apresentar sequências com o corpo posicionado ao lado da barra, deixando sempre um braço sem apoio, o que precisará de preparação e finalização clara na realização das sequências. As introduções passarão a ter nova estrutura também, dando espaço para variedade de acompanhamento e melodia, não seguindo estritamente a preparação na estrutura de baixo e acorde harmônico.

Figura 24: Pas de Deux - Excerto do I ato do Ballet “La Bayadère”, de Ludwig Minkus.

Adagio
La bayadère - Act I

Arr. Ana Carolina Gouveia Ludwig Minkus

Compasso composto ♩ = 60

Linha melódica com mais vozes e informações rítmicas

Cont: 1 2 3 4

Introdução melódica ----- Acompanhamento contínuo

Finalização com os acordes de V e I graus.

Fonte: HOBSON (2023).

⁶⁶ Após a finalização da peça (música) são tocados mais dois acordes: um com sensação de tensão, pergunta, ou suspensão, e outro em sequência como resolução, relaxamento ou resposta a ele.

⁶⁷ Bras bas: Traduzido livremente da língua francesa como “braço baixo” (tradução da autora).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: produzido pela autora (2024).

4.6 Terceira série

A transição da segunda para a terceira série, assim como a transição da primeira para a segunda, segue o pensamento gradual de revisitar os conteúdos propostos previamente adicionando novos elementos a eles. As grandes novidades desse novo ciclo são: a mudança no material musical das introduções, as finalizações diversas sem padrão e a intensificação das ornamentações melódicas, que se apresentam ao longo dos bimestres de acordo com a evolução da turma e as propostas pedagógicas do professor.

As introduções contarão com novos elementos como as três notas melódicas de preparação, tradicionais no método russo, que podem ser usadas por si só ou preceder o padrão de quatro tempos já conhecido, servindo como caminho para colocar o corpo e a mente em estado de atenção. Para além desse modelo, também é possível usar o artifício da *fermata*⁶⁸, seja sustentando apenas uma nota ou um acorde, como ativação da atenção dos estudantes ou preparação do exercício em si. Essas novas possibilidades não precisam seguir um padrão para todos os exercícios da aula, e permitem que músico e professor possam direcionar suas escolhas para o melhor aproveitamento musical e corporal de cada exercício.

As finalizações, que anteriormente eram estritamente estruturadas sob os acordes de dominante e tônica da tonalidade, ganham maior flexibilidade e passam a ser usadas de acordo com a proposta do exercício, uma vez que eles poderão terminar em poses que não permitem o contato de ambos os pés por inteiro com o chão, alguns exemplos são as posturas de pernas elevadas em relação ao solo, ou dos pés em meia ponta⁶⁹. Esse fator segmenta a

⁶⁸ Fermata: é uma notação musical que implica na sustentação de uma nota do compasso por tempo indeterminado.

⁶⁹ Meia ponta: posição de equilíbrio corporal que eleva os calcanhares do chão sem interromper o contato dos dedos com o solo.

finalização do exercício em dois momentos: um primeiro que marca o fim da sequência de passos com a cadência final, e um segundo que traz o corpo do bailarino de volta ao estado de prontidão para uma nova proposta. Esse em especial utiliza como material musical a sequência de acordes no V e I graus da tonalidade ou simplesmente o silêncio, sem padrão a ser replicado nos exercícios da aula.

A última novidade se dá pela intensificação no uso das ornamentações melódicas no repertório proposto. Uma vez que o conceito de melodia já foi superado pelos estudantes, se torna possível enriquecer as peças com o uso de bordaduras⁷⁰, apojaturas⁷¹, trilos⁷² e outros elementos ornamentais, sem perder a consciência das contagens e direcionamento das frases nos exercícios.

Além dessas novidades, conceitos como a ampliação da variedade de andamentos, modulações durante a peça, mudanças nos padrões do acompanhamento harmônico, e combinações de fórmulas de compassos durante o exercício, são evoluções graduais dos materiais propostos nas séries anteriores.

O material musical mais diverso descrito anteriormente está ligado diretamente à estruturação do conteúdo corporal proposto nessa série, que é a primeira que trata de passos derivados da base da linguagem constituída nos primeiros dois anos de formação, como o *battement fondue*, que tem o trabalho de flexão dos joelhos do *demi plié* e do alinhamento de pernas do *battement tendu* como pré-requisito em sua execução, por exemplo, culminando na necessidade da apreensão genuína do conteúdo proposto até esse estágio, para que se torne possível prosseguir. Esse aspecto deságua em uma densa quantidade de novas movimentações, que exigem por consequência novos procedimentos e opções musicais que ajudem na construção desses conhecimentos.

O maior salto das propostas corporais é, sem dúvidas, a inserção da técnica de pontas no segundo semestre, criando um momento a mais na aula para além do centro e da barra.

⁷⁰ Bordaduras: notas utilizadas que se movimentam por graus conjuntos – por um tom ou semitom, equivalente às notas contíguas de um piano ou teclado – para ornamentar as notas principais que delineiam a linha melódica.

⁷¹ Apojatura: nota ornamental (por graus conjuntos ou não) que pode preceder a cabeça do tempo (pulso) ou cair na cabeça do tempo da melodia em um compasso. Neste último caso, é considerada uma dissonância acentuada que resolve em seguida numa consonância.

⁷² Trilo: ornamento musical que consiste na alteração rápida e contínua entre duas notas adjacentes, sendo uma delas a nota principal da melodia e a outra ornamental (como uma bordadura rápida, que se repete por um determinado tempo).

Nesse trabalho específico os estudantes precisam aprender novamente todos os passos básicos que foram aprendidos nas séries anteriores e já são executados com maestria, porém dessa vez eles têm o desafio de executá-los com o uso das sapatilhas de ponta, o que direciona sua atenção a uma gama de mudanças em sua coordenação motora, sua musculatura e controle psicológico, uma vez que o uso desses calçados geram grandes dores, calosidades nos pés e desconfortos diversos, até que se desenvolva a técnica e eles se tornem corriqueiros e suportáveis. Em vista disso, é plausível que o repertório musical escolhido para esse momento da aula não seja um degrau a mais a ser superado, mas sim algo que os estudantes já dominam, ou seja, assim como a matéria resgatará movimentações mais simples, a música também deve revisitar procedimentos propostos nas séries passadas.

Figura 25: Sautés en pointe - K. Chapman.

Sautés en Pointes

Arr. Ana Carolina Gouveia K. Chapman

Introdução com três notas melódicas ornamentação melódica

Seguida pelo formato já conhecido

8

Fonte: arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: produzido pela autora (2024).

4.7 Quarta série

A quarta série é um marco da formação em ballet clássico na Escola de Dança de São Paulo devido a ser o último estágio do chamado “ciclo fundamental”. Entende-se que com a vivência e o aprendizado dos fundamentos da linguagem os estudantes estão preparados para desenvolver camadas mais profundas do ensino artístico. As aulas de música, por exemplo, estão presentes na grade curricular dos estudantes apenas até o fim desse ciclo, dando lugar a outras disciplinas que dependem desse conhecimento prévio, como história da dança, por exemplo, pois a projeção pedagógica entende que o conhecimento musical é parte basal do processo e precisa estar constituída já nos primeiros anos de formação em dança, para que se torne um ponto forte e colaborativo no aprendizado futuro, e não uma fragilidade ou obstáculo.

Corporalmente falando, devido à quarta série ser o último ano de construção da base do código do ballet clássico em qualquer método ou escola, a diluição do conteúdo ao longo do ano está mais focada na ligação dos movimentos e complexidade das sequências propostas. Embora existam muitos passos a serem aprendidos nesse estágio, todos eles derivam de conteúdos anteriores e não são movimentações inteiramente novas. Portanto os maiores desafios estão na variedade com a qual eles se apresentam, a velocidade com a qual eles devem ser executados, e o desenvolvimento técnico com o qual eles devem ser performados.

Partindo desse pressuposto, a progressão musical chega ao seu ápice em relação aos assuntos propostos, desenvolvendo a possibilidade de apresentar peças sem restrições de andamentos, fórmulas de compasso, modulações, introduções, finalizações e outros aspectos, podendo inclusive inserir componentes mais ousados, como o uso de dissonâncias menos tradicionais e arranjos mais desafiadores.

Figura 26: Valsa de Cinderella - Excerto do I ato do Ballet “Cinderella”, de Sergei Prokofiev (1959).

Valsa de Cinderella

Arr. Ana Carolina Gouveia

Sergei Prokofiev

Moderato

Intro

Melodia com ritmo mais desafiador

Uso de dissonâncias

8

15

Quebra de padrão no acompanhamento harmônico.

Fonte: arranjo produzido pela autora (2024).

Escaneie o código QR para ouvir o exemplo.



Fonte: produzido pela autora (2024).

5 OBSERVAÇÃO NA PRÁTICA

5.1 Os objetivos

Com base nas reflexões trazidas até então no presente trabalho, é possível perceber que a educação musical dos bailarinos no Brasil hoje ainda não se dá de maneira direcionada. Ela se caracteriza por alguns esforços pontuais de escolas e professores ou como resultado de uma vivência não sistematizada, que negligencia alguns estudantes em seu percurso de aprendizado sob a prerrogativa de que eles não “são musicais” (Suzuki, 1994). É importante, portanto, que as ideias aqui apresentadas sejam entendidas como problematizações a respeito de uma suposta realidade projetada a partir de idealizações do que essa realidade deveria ser, e como uma tentativa de contribuir com o fazer educacional que seja capaz de transformar e adaptar tais idealizações à nossa escola real.

Um estudo foi desenvolvido, a partir da reflexão apresentada até aqui, junto à Escola de Dança de São Paulo, com o intuito de acompanhar o processo de progressão musical, anteriormente citado, na prática do dia a dia dos bailarinos. O objetivo principal foi analisar o repertório musical proposto ao longo da formação em dança clássica e como ele impacta na qualidade da movimentação do bailarino a partir do seu entendimento. Além disso, observou-se os diferentes processos de aprendizagem dos alunos expostos ao mesmo estímulo musical, combinação de passos e material (espaço, barras, piso), bem como se analisou o repertório possível e eficiente para os objetivos da formação, sendo na música clássica, popular ou específica para dança.

5.2 Os procedimentos metodológicos

A pesquisa se deu a partir da observação com participação ativa da pesquisadora, como pianista acompanhadora e educadora musical nas aulas, durante o período letivo de dois semestres da Escola de Dança da Fundação Theatro Municipal de São Paulo. A amostra em questão foi composta por 19 crianças situadas na região central da cidade de São Paulo, e matriculadas na instituição, sendo duas do sexo masculino e dezessete do sexo feminino, nas faixas etárias de oito a dez anos de idade, no nível correspondente à segunda série de formação em dança clássica. Foram incluídas na pesquisa crianças que aceitaram colaborar no processo através da assinatura de um termo de assentimento (ANEXO B) por elas e de um

termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A) pelos responsáveis (disponíveis nos anexos do presente trabalho). O projeto foi aprovado pelo Conselho de Ética da Plataforma Brasil sob número do CAEE 68617323.0.0000.5663. Além disso, participaram do processo de avaliação e mantiveram a matrícula vigente no curso de dança da Escola de Dança de São Paulo.

A seleção da amostra foi feita pela escola, de acordo com seu processo seletivo de ingresso na instituição. Esses alunos já tinham contato com o acompanhamento musical ao vivo desde a primeira série de formação em dança clássica, e também frequentaram as aulas semanais de música oferecidas pela escola durante o mesmo período. Eles foram observados até a finalização da segunda série, em dezembro de 2023. Posto isso, foram inseridas apenas peças com compassos binários e quaternários simples num primeiro momento, a fim de dialogar com o princípio da familiarização com a contagem em múltiplos de oito, tradicional no ensino de dança clássica (Nevile, 2008). Em sequência, foi apresentado repertório construído a partir de ternários simples de forma paulatina, a fim de apresentar o conteúdo aos alunos e prepará-los para os subsequentes. Todas as peças foram adaptadas em arranjos simples, com melodia e acompanhamento claros, além de andamentos mais lentos, que pudessem dialogar com as sequências de movimentos propostas, optando por introduções para preparação do exercício puramente harmônicas, marcando os acordes de dominante e tônica e dando quatro contagens aos bailarinos. Como conteúdo final, novas informações foram inseridas ao processo, como diferentes gêneros de estrutura ternária, *polonaise*, *mazuka* e valsa, por exemplo; introduções com caráter mais melódico, mantendo a estrutura de quatro contagens; a introdução dos compassos compostos; e a finalização dos exercícios com os acordes de dominante e tônica da tonalidade em sequência.

Como processo de levantamento e análise de dados foi usado o método qualitativo de pesquisa da teoria fundamentada. A escolha da linha metodológica se deu a partir do entendimento de que as evidências e direcionamentos, almejados no presente trabalho, emergem das atividades já existentes na vida real e, portanto, o objeto de estudo se daria a partir da observação e interação com as pessoas inseridas em tal realidade, sistematizando os dados coletados em categorias comparativas. Além disso, foram utilizadas ferramentas diversas durante o processo, como memorandos, entrevistas e discussões com especialistas. Tais fontes são possíveis e incentivadas a partir do pensamento da teoria fundamentada (Aldiabat; Navenec, 2011).

5.3 O processo avaliativo da instituição

Além dos dados coletados e comparados ao longo do processo, os estudantes também se submeteram ao exame avaliativo interno da escola, que acontece no fim do ano letivo e culmina na conclusão da segunda série de formação em dança, promovendo o aluno a terceira série no ano seguinte de formação. O exame consiste na apresentação dos objetivos abordados ao longo do ano para uma banca composta por professores da instituição, professores convidados e membros da direção, com o intuito de avaliar se a construção técnica daquele grupo está no nível esperado para aquele recorte da formação, sendo possível, por consequência, observar o quanto do processo de construção da escuta foi absorvido e aproveitado pelos estudantes naquele ano.

A fim de poder medir tal feito, para além do parecer da banca, os professores da instituição foram reunidos posteriormente à avaliação para rever os registros em vídeo e discutir se, em comparação com o exame do ano anterior, os alunos haviam conquistado resultados positivos ou negativos em relação à apropriação musical e sua tradução no movimento. Os apontamentos que surgiram dessa reunião foram coletados, categorizados e comparados posteriormente pela pesquisadora (Ralph; Birks; Chapman, 2015).

5.4 O exame anual

O exame anual foi estruturado a partir da apresentação dos conteúdos corporais propostos ao longo do ano letivo até a data da avaliação. Os exercícios apresentados, bem como o repertório musical, estão apontados na lista a seguir:

Exercício - Repertório

- Entré 3/4 – Impromptu op. 90 n.02 (F. Schubert)

Barra:

- Demi Plié 4/4 – Plié (M. Stolyar)
- Battement Tendu 4/4 – Par-ci par-là (N. Flament)
- Battement Tendu Jeté 2/4 – Battement Tendu Jeté (H. Pakob)
- Rond de Jambe a terre 3/4 – Valsa em Lá menor B. 150, op. Posth (F. Chopin)

- Estudo da posição sur le cou-de-pied 2/4 – Sautés em pointe (K. Chapman)
- Pas de Bourrée 2/4 – Pizzicato de Sylvia ato III n. 16 (L. Delibes)
- Assemblé soutenu 6/8 – Adagio n. 07 (G. Dickson-Place)

Centro:

- Demi Plié 3/4 – Coração que sente (Ernesto Nazareth)
- Battement Tendu 4/4 – Petit Poney (N. Flament)
- Rond de jambe a terre 3/4 – Rond de jambe (A. πemyah)
- Temps sauté 2/4 – Allegro (A. Gouveia)
- Allegro de meia ponta 4/4 – Petit cancan (N. Flament)
- Allegro masculino 2/4 – Allegro n. 08 (G. Dickson-Place)

Diagonal:

- Assemblés 6/8 – The Railway (Tradicional britânica)
- Galops e Skips 6/8 – Jig (G. Dickson-Place)

Centro:

- Reverance 3/4 – His Grace is Enough (J. B. Evans)

O primeiro exercício da lista, o *Entrée*⁷³, consiste na entrada dos estudantes para a avaliação, e é coreografado e ensaiado assim como os exercícios técnicos subsequentes, pois contém elementos coreográficos de disposição espacial e combinações de passos aprendidos naquela série. Para esse momento foi escolhida uma peça virtuosa com caráter improvisatório, a fim de dar uma sensação de “abertura”, como o início de um espetáculo de dança, uma vez que os bailarinos entram todos na sala imediatamente preenchendo seu espaço. Além disso, diferentemente do que aconteceria em uma aula comum onde o primeiro exercício é o aquecimento, o corpo do estudante nesse momento já deve se mostrar preparado para demonstrar a primeira combinação de exercícios proposta, justificando a música vibrante (Wallis e Ferguson, 2005).

⁷³ Entré: Traduzido livremente da língua francesa como “entrada” (tradução da autora).

Na sequência, temos o exercício de *demi plié* que configura a primeira combinação de passos com caráter técnico, ou seja, a partir dela existe uma expectativa da banca sobre o que deverá ser apresentado. Foi escolhida uma peça quaternária simples, em vista de que essa fórmula de compasso foi um dos primeiros conteúdos apresentados à classe e, portanto, se mostrou um assunto já dominado e familiar, o que poderia, por intuito, ajudar os estudantes a lidar com o nervosismo da apresentação já no primeiro exercício criando uma situação mais confortável (Mourão Júnior; Faria, 2015). Além disso, foram trabalhadas sensações de tensão, através dos acordes dominantes, e relaxamento, através de suas resoluções, a fim de garantir a boa execução dos fundamentos desse passo, que consistem em suspender a musculatura do corpo antes de flexionar os joelhos, liberando os tendões e músculos para serem alongados em sua amplitude máxima posteriormente (Timmers, 2017).

Prosseguimos com o *battement tendu* ainda utilizando o compasso quaternário simples, porém com o aproveitamento da construção de frases até as cadências (SCHOENBERG, 2015). A estruturação da ideia musical delinea também a combinação dos movimentos proposta, e delimita sua quantidade de repetições até chegar à cadência, o que sinaliza o fim da sequência executada e também o início de uma nova combinação de passos.

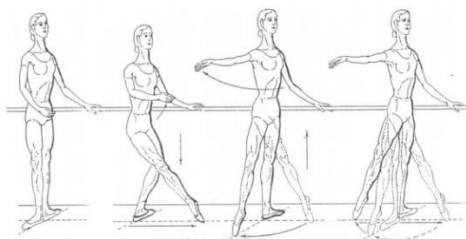
Após esse momento temos o *battement tendu jeté* que insere o primeiro compasso binário simples ao conteúdo do exame; essa fórmula de compasso foi escolhida para favorecer uma nova movimentação mais objetiva. O uso de repertório com frases mais curtas que dão ênfase ao primeiro tempo através de anacruses favorece o ápice do movimento no tempo forte do compasso e, se auxiliado por um acompanhamento harmônico com colcheias em *staccato*, dá suporte ao caráter preciso do exercício (Cole, 1999). Além disso, foi adicionada à sequência uma *coda*⁷⁴ de dezesseis tempos (ou oito compassos), para o reposicionamento do corpo do outro lado da barra, essa extensão contou também com a finalização através dos acordes de tônica e dominante da tonalidade após a cadência final da peça.

Damos sequência ao exame com o *rond de jambe a terre* que resgata o compasso ternário, ele foi escolhido devido ao objetivo de fluidez da movimentação e a passagem pelas três direções da perna (*a devant, a la second e a derrière*), assim como os três tempos que compõem o compasso (Vaganova, 2013). Devido à apreensão satisfatória do conteúdo pelo grupo, foram inseridas ornamentações características da peça escolhida, como uma nova

⁷⁴ Coda: Traduzido livremente da língua italiana como “cauda” (tradução da autora), é a sessão, prolongamento, que encerra a peça.

camada mais desafiadora do arranjo proposto. Também foi inserido o acorde de tônica da tonalidade numa fermata anterior à introdução, a fim de induzir o corpo dos bailarinos ao estado de prontidão necessária para o início do exercício, que tem uma preparação característica e complexa, se comparada às demais sequências, que se dá através da rotação da perna de trabalho pelo chão com a perna de base flexionada.

Figura 27: Preparação para rond de jambe a terre.

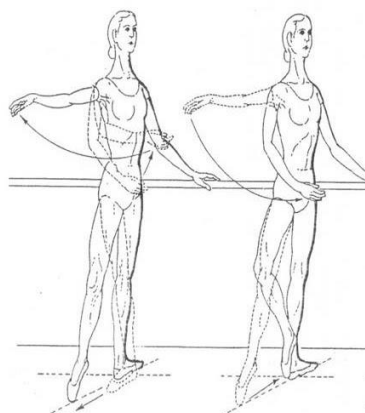


Fonte: design e edição produzidos pela autora (2024).

Prosseguindo, temos o exercício de preparação da posição *sur le cou-de-pied*⁷⁵ que consiste no posicionamento da perna de trabalho sobre o tornozelo da perna de base. Esse exercício em especial usou o artifício a mudança de andamento durante sua execução, a primeira exposição da peça foi em andamento *moderato* que se sucedeu por uma repetição em andamento *allegro*, com o intuito de proporcionar aos estudantes o desafio de administrar as movimentações em dois espaços de tempo, um mais confortável e outro mais curto. Além disso, uma vez que esse exercício foi combinado com os movimentos de inclinação lateral que consistem no alongamento do corpo através de sua inclinação, foi adicionada uma coda em 3/4 com uma variação do material musical proposto e andamento mais lento, a fim de proporcionar ao corpo do bailarino tempo suficiente para chegar a sua flexibilidade total, e induzir o caráter lírico e ligado da movimentação.

⁷⁵ Sur le cou-de-pied: Traduzido livremente da língua francesa como “sobre o colo do pé” (tradução da autora).

Figura 28: Posição sur le cou-de-pied



Fonte: design e edição produzidos pela autora (2024).

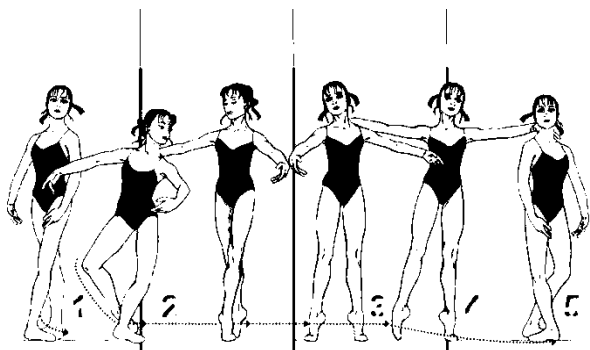
Na sequência, temos o exercício de *pas de bourrée*⁷⁶ que consiste na transição do peso corporal com agilidade e, para proporcionar uma peça que auxiliasse na retirada rápida dos pés do chão com ímpeto e precisão, foi escolhido um *pizzicato*⁷⁷ binário simples, que possui características motoras e resultados sonoros próximos ao objetivo técnico do exercício; porém, por ser executado ao piano, foram usadas articulações como *non-legato*⁷⁸ e *staccato* para substituir a articulação original para instrumentos de corda.

⁷⁶ *Pas de bourrée*: passo de locomoção em que o bailarino transfere o peso corporal rapidamente de um pé para o outro em três pequenos passos.

⁷⁷ *Pizzicato*: traduzido livremente da língua italiana como “beliscado” (tradução da autora).

⁷⁸ *Non-legato*: traduzido livremente da língua italiana como “não ligado” (tradução da autora).

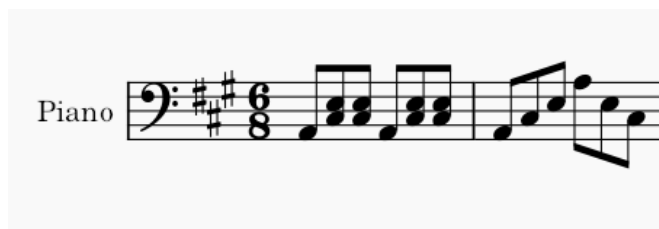
Figura 29: Pas de bourrée.



Fonte: KOTAKA (2018).

Finalizando a barra, temos o exercício de *assemblé soutenu*⁷⁹ que, seguindo a mesma lógica do início da aula, utilizou o último conteúdo proposto em termos de fórmula de compasso, apresentando pela primeira vez no exame o compasso composto através do 6/8. Foi priorizado nesse exercício o uso de uma melodia construída a partir de escalas descendentes e ascendentes, a fim de dar suporte ao objetivo da movimentação contínua do passo. Também foi alterado nesse exercício o acompanhamento harmônico dos últimos dezesseis tempos (ou oito compassos), partindo de uma nota no baixo (registro mais grave) do primeiro tempo de colcheia seguido por terças harmônicas mais agudas no segundo e terceiro tempo de colcheias, para arpejos estruturados em colcheias. O objetivo da mudança foi acompanhar as inclinações a *derrière*, deixando a sonoridade menos marcada e mais fluida, conforme exemplo a seguir.

Figura 30: Acompanhamento.



Fonte: produzido pela autora (2024).

⁷⁹ Assemblé soutenu: Traduzido livremente da língua francesa como “juntos ou reunidos” (tradução da autora).

Figura 31: Assemblé soutenu.



Fonte: design e edição produzidos pela autora (2024).

Dando início ao centro temos o exercício de *demi plié* e *battement tendu*, que foram apresentados de forma compilada. Ambos já haviam sido demonstrados previamente na barra e, portanto, precisavam trazer um diferencial no centro para agregar ao conteúdo do exame. No caso do primeiro, o *demi plié*, foi utilizada a fórmula de compasso ternária simples, a fim de mostrar versatilidade em relação ao exercício construído sobre o compasso quaternário simples apresentado na barra. Já no *battement tendu* a abordagem escolhida para o centro foi a de construção da movimentação sem repetição até a cadência final da peça, replicando a sequência para o outro lado apenas na reexposição *da capo*⁸⁰. Também foi adicionada a finalização com os acordes de dominante e tônica da tonalidade após a cadência final da peça, a fim de proporcionar um encerramento mais polido e calmo, em vista de que a movimentação no centro é mais desafiadora, em comparação à barra.

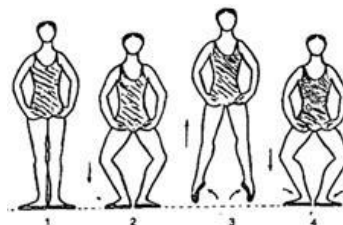
Em sequência, um novo compilado de exercícios foi apresentado, sendo eles o exercício de *rond de jambe a terre*, já visto na barra, o *temps sauté*⁸¹ e o *allegro* de meia ponta. O *rond de jambe* manteve a mesma fórmula de compasso ternária simples apresentada na barra, porém sem a presença de ornamentos melódicos e com a finalização dos acordes de dominante e tônica da tonalidade após a cadência final da peça, a fim de facilitar a administração da música durante o exercício que, por ser apresentado no centro, demanda mais concentração e controle técnico dos bailarinos (Vaganova, 2013). Já o *temps sauté*, que consiste em saltos em sequência alongando ao máximo os pés e pernas, foi apresentado sob a

⁸⁰ Da capo: termo musical que de origem italiana que significa “do princípio”.

⁸¹ Temps sauté: Traduzido livremente da língua francesa como “tempo sautado” (tradução da autora).

fórmula de compasso binária simples, um dos primeiros conteúdos musicais apresentados para trabalhar os saltos durante o ano, permitindo que a movimentação dividida em duas etapas tivesse o apoio da música, que divide a mesma qualidade em relação à proporção dos tempos. O *allegro* de meia ponta, por sua vez, resgatou o trabalho da tensão e relaxamento presentes no início da aula, segurando o ápice do movimento na meia ponta até a resolução harmônica e melódica da frase, finalizando o exercício com os pés por completo no chão. Esse exercício é exclusivo do público feminino da classe, uma vez que prepara as estudantes para realizar os *allegros* nas pontas futuramente⁸².

Figura 32: Temps sauté.



Fonte: design e edição produzidos pela autora (2024).

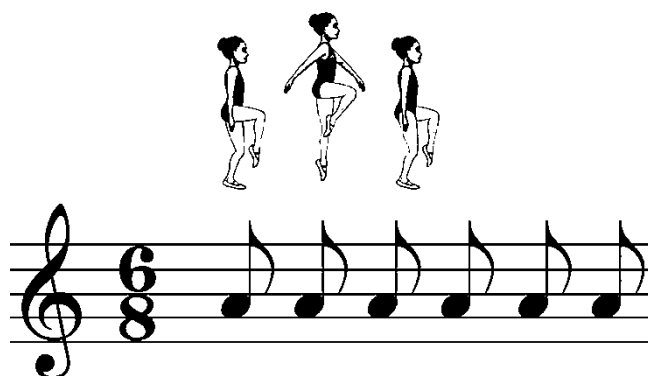
Para finalizar o centro, foi apresentado um *allegro* masculino em 2/4, esse tipo de exercício, como o nome já indica, é exclusivo do público masculino da classe, pois trabalha com um andamento mais lento que permite aos estudantes saltar com maior amplitude e trabalhar sua força e resistência muscular, características inerentes à linguagem da dança clássica para os rapazes.

Passando para uma nova etapa do exame, os exercícios de diagonal foram compilados em duas sequências, sendo elas: os *assemblés* e os *galops* com *skips*. Ambos foram estruturados a partir dos compassos compostos, um dos últimos conteúdos abordados durante o ano letivo como visto anteriormente, porém, diferentemente de sua aparição na

⁸² Já existem discussões sobre as questões de gênero no ensino do ballet clássico, bem como artistas não binários que desempenham papéis “femininos” e “masculinos” em grandes cias de dança como o bailarinx Leroy Mokgatle do *Staatsballett Berlin*, por exemplo. Caso o leitor tenha interesse em se aprofundar no assunto, há disponível na internet o trabalho desenvolvido pela artista e ativista Sarah Cecilia Bukowski em seu blog *Ballet and Equity* (<https://www.asimagery.org/sarahs-blog/category/ballet+and+equity>).

barra, eles se apresentaram em andamentos mais acelerados, acompanhando saltos de deslocamento. Essa escolha se deu devido à unidade de compasso poder ser dividida em três colcheias, o que proporciona o impulso no primeiro tempo de colcheia, o salto no segundo, e o pouso com deslocamento no terceiro; podendo replicar esse método em sequência ininterrupta.

Ilustração 33: Skips.



Fonte: design e edição produzidos pela autora (2024).

Concluindo o exame, temos o exercício de *reverance*⁸³, que consiste num agradecimento para todos os profissionais que prepararam o exame, para a instituição, e para os profissionais que avaliaram a turma. Essa sequência pode ser coreografada com passos apreendidos naquela série de maneira livre, porém, precisa apresentar a movimentação característica de reverência no ballet clássico, conforme o exemplo a seguir.

⁸³ *Reverance*: Traduzido livremente da língua francesa como “reverência” (tradução da autora).

Figura 34: Reverência.



Fonte design e edição produzidos pela autora (2024).

5.5 Os resultados

Após a realização do exame, houve um espaço na agenda da instituição para reunir os docentes com o objetivo de observar e discutir as competências musicais e corporais adquiridas, ou não, após a abordagem pedagógica daquele período letivo. Os professores tiveram acesso à gravação da aula apresentada pela turma de estudantes envolvida no estudo e, além disso, ouviram uma explanação sobre as estratégias pedagógicas dos docentes envolvidos na preparação do exame. Estavam presentes educadores de diversas competências oferecidas no curso de formação da escola, como dança contemporânea, danças brasileiras, ballet clássico, entre outras. Parte desse grupo já havia trabalhado previamente com os estudantes na segunda série ou na série anterior, e a outra parte ainda não havia tido tempo em sala de aula com a turma. Esse elemento foi crucial para obter comparativos entre os resultados dos bailarinos na primeira e na segunda série, e também observar se o trabalho apresentado estava dentro do esperado para aquele nível da formação, independentemente de referências anteriores (Ralph; Birks; Chapman, 2015).

O primeiro ponto trazido pelos docentes foi o da sincronia, observou-se que os estudantes se movimentaram de maneira similar e simultânea, mesmo quando não tinham a referência visual de outro colega durante o exercício (Lameira; Gawryzewsk; Pereira Jr, 2006) ou a referência auditiva das instruções do professor. Concluiu-se, portanto, que essa pode ser considerada uma evidência de que os esforços para que os bailarinos se apropriassem do material musical e o compreendessem para além da estrutura dos oitos foram bem sucedidos,

uma vez que, mesmo com variações musicais de andamento, fórmula de compasso ou duração das frases, os estudantes se mantiveram dançando em consonância com o restante da turma.

Em sequência, foi abordada a qualidade de movimentação apresentada em relação às propostas musicais. Percebeu-se que alguns elementos, como os andamentos musicais específicos, a combinação de fórmulas de compasso nos exercícios, as variações de acompanhamento e andamento, e as articulações e direcionamentos de frases propostos, por exemplo, possibilitaram que os bailarinos melhorassem a qualidade dos passos executados. Cada um desses elementos ofereceu recursos que podem ser compreendidos como motivos geradores para tal ganho. No caso do andamento, por exemplo, dispor de tempo adequado durante a execução dos passos permitiu que os estudantes alcançassem sua amplitude máxima nas posturas propostas, além de sustentar a execução delas por um período suficiente para trabalhar o fortalecimento da musculatura e o aumento da resistência física (Alencar; Matias 2010). Já a combinação de fórmulas de compassos nos exercícios auxiliou na mudança de caráter das movimentações envolvidas na sequência, proporcionando uma passagem mais harmoniosa de posturas que exigem maior prontidão do corpo para posturas que exigem o relaxamento dele, por exemplo (Hoges, 2008). As variações de andamento, articulação, acompanhamento e direcionamento de frases, por sua vez, foram uma ferramenta muito importante na compreensão da mecânica dos passos, além de auxiliar na construção da expressão artística e sensibilização auditiva.

Por fim, foi citado o ganho de autonomia e flexibilidade cognitiva durante a execução de um mesmo exercício por parte dos estudantes. Com a apropriação dos conteúdos eles se tornaram capazes de administrar diferentes materiais sonoros, adaptando seus movimentos às novas condições (Hansen; Climie; Oxoby, 2020). Um exemplo discutido foi o desenvolvimento do passo *skip*. Os professores responsáveis pelo processo pedagógico daquele ano relataram que o ensino do passo, num primeiro momento, utilizou o compasso binário simples, uma vez que dispunham de registro da gravação de uma aula aberta realizada no início do período letivo. Posteriormente, os professores inseriram o compasso binário composto para preparar a apresentação do passo no exame. Os docentes responsáveis pela preparação dos bailarinos para o exame relataram que houve certa dificuldade em fazer a passagem do compasso binário simples para o composto, uma vez que a unidade de tempo e a divisão dos movimentos na música eram diferentes, mas com algumas estratégias básicas como bater palmas, contrapor a execução nos dois compassos citados em sequência, e perceber os tempos fortes de cada compasso, possibilitou-se que os estudantes entendessem as

diferenças entre os materiais e aprendessem a trabalhar com elas. A equipe de professores da instituição percebeu que em ambos os compassos, os bailarinos foram capazes de adaptar a movimentação e administrar a duração e acentos que cada compasso propõe, sem perder a qualidade de movimentação, dando a entender que as estratégias aplicadas parecem ter obtido bons resultados.

Tais comentários sugerem que o planejamento de progressão musical ao longo daquele período letivo parece ter surtido efeito positivo nos estudantes, pois houve melhora nas competências musicais em relação ao exame apresentado no ano anterior, uma vez que os estudantes apresentaram a apreensão do conteúdo em um nível satisfatório para a série, contribuindo com a qualidade e o aprendizado corporal, se mostrando como parte inerente do processo de aprendizado e agente transformador, e não apenas um suporte ou acompanhamento.

Apesar dos dados coletados durante todo o processo, não se pode afirmar que de fato o treinamento proposto tenha sido o responsável por tal melhora, uma vez que: 1) não se tratou de estudo controlado randomizado (ECR)⁸⁴; 2) não havia grupo de controle, ou seja, um grupo de estudantes de dança que não tenha passado pelo mesmo treinamento musical e, 3) não foram controladas variáveis independentes ao longo do tempo, tais como: inteligência, memória, treinamento musical anterior, formal ou informal, atenção, entre outros. No entanto, a abordagem qualitativa levantou aspectos observáveis (i.e., percepção do tempo, caráter, autonomia e flexibilidade) que podem prover modelos teóricos para que estudos quantitativos possam, no futuro, investigá-los em termos de eficácia de treinamento de bailarinos e bailarinas.

⁸⁴ Tipo de estudo considerado padrão-ouro em estudos quantitativos e que tem a capacidade de medir a eficácia de um tratamento ou inferir relação causal entre um preditor (*e.g.*, treinamento musical) e um desfecho (*e.g.*, eficácia de aprendizado).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discute, baseado nos estudos e referências citadas no capítulo 1, que a experiência é parte importante da neuroplasticidade do cérebro e, por consequência, influi no processo de aprendizagem, influenciando os diferentes tipos de memória, bem como o interesse e a significação das informações apresentadas. Foi discutido se, a partir das minúcias do fazer musical para o movimento, descritos no capítulo 2, a formação em dança clássica seria influenciada ou não pelo acompanhamento musical proposto pelo pianista correpetidor em parceria com o docente especialista em dança, e se as estratégias adotadas por eles interviriam no resultado final apresentado pelo bailarino na conclusão do ano letivo. Também foram levantadas informações sobre o papel da música nos diferentes métodos de ensino de ballet clássico, através de entrevistas com professores especialistas nos métodos. A partir de tais entrevistas, notou-se que todas as linhas abordadas consideram a música como parte inerente da sua filosofia educacional. No capítulo 3, foi proposta a sugestão de progressão musical para acompanhar a distribuição do conteúdo corporal nas primeiras séries de dança clássica, o ciclo fundamental, com o objetivo de traçar uma estratégia possível para garantir minimamente a educação e percepção musical dos bailarinos. Por fim, no capítulo 4, pudemos observar essa proposta posta em prática, a partir de um estudo desenvolvido em conjunto com a Escola de Dança do Theatro Municipal de São Paulo, onde foram observadas 19 crianças durante o período letivo. Esses estudantes passaram pelo processo de progressão musical que foi observado, categorizado, comparado e analisado. Além disso, no fim do ano letivo prepararam um exame avaliativo proposto pela escola, que foi registrado em vídeo e levado ao corpo docente para discussão dos resultados obtidos. O corpo docente, formado por professores da instituição, avaliou qualitativamente que houve uma melhora no desempenho físico e musical dos estudantes em relação ao ano anterior e à matéria proposta na série que foi cursada.

Foram levantadas observações que podem apontar para itens sujeitos a futuras investigações quantitativas, como: abordagem da consciência do movimento corporal associada ao desenvolvimento da percepção e cognição de tempos musicais, métricas

distintas, andamentos e de progressões harmônicas e melódicas, para verificar a eficácia de tal treinamento no desenvolvimento técnico e artístico de estudantes de ballet clássico. É importante frisar que pesquisas quantitativas devem ser fundamentadas em modelos teóricos previamente estudados por meio de estudos qualitativos realizados entre especialistas para que o campo de conhecimento tenha sido discutido em profundidade e suas características bem definidas, e que possa, dessa forma, oferecer itens observáveis que façam sentido para esse campo de conhecimento.

Desta maneira, o presente trabalho defende que a música seja parte inerente do ensino da dança clássica, e que pode contribuir positivamente com os ganhos corporais e artísticos dos estudantes se estes (os bailarinos) forem bem direcionados pelos docentes envolvidos. As entrevistas colhidas no capítulo dois apontam que a filosofia dos métodos de ensino em ballet clássico, abordados nessa pesquisa, tem a música como filosofia basal dentro do pensamento pedagógico, estando presente e se modificando ao longo de toda a formação. As questões aqui levantadas puderam refletir sobre o papel dela enquanto agente contributivo e transformador da expressão artística, da execução dos movimentos, e da apreensão do conteúdo corporal, se mostrando concomitante ao ensino da dança, tal como outros casos de intersecção entre linguagens artísticas, como o cinema, por exemplo, que caminha junto à música desde os primórdios de seu desenvolvimento. A trilha sonora conecta o espectador com as emoções que o filme está tentando transmitir, tal como a música na dança, que conecta o bailarino aos objetivos que estão sendo transmitidos em cada passo. Também foi apresentada uma proposta de progressão a ser replicada em outros cenários, além da Escola de Dança de São Paulo, como caminho possível para a educação musical dos bailarinos. O estudo busca, para além de conquistas artísticas, a oportunidade do contato com uma percepção musical direcionada que permita que a realidade desigual de acesso ao capital cultural, em um país periférico⁸⁵ como o Brasil, dê um sutil passo em direção à equiparação (BORTOLUCI, 2014).

⁸⁵ País periférico: aqui o sentido de periferia diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico ditado pelo sistema capitalista, países que foram invadidos e explorados ao longo de décadas e, portanto, não tiveram o mesmo desenvolvimento das grandes potências colonizadoras, são denominados “periféricos”.

REFERÊNCIAS

ALDIABAT, Khaldoun; NAVENEC, Carol-Lynne. Clarification of the Blurred Boundaries between Grounded Theory and Ethnography: Differences and Similarities **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry**, Turquia, v. 02, p. 1-13, 2011, March, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307661782_Clarification_of_the_Blurred_Boundaries_between_Grounded_Theory_and_Ethnography_Differences_and_Similarities.

ALDRICH, Elizabeth. **Western Social Dance: An Overview of the Collection**. 01. ed. Washington: Library of Congress, 1998. Disponível em: <https://www.loc.gov/collections/dance-instruction-manuals-from-1490-to-1920/articles-and-essays/western-social-dance-an-overview-of-the-collection/>. Acesso em: 03 de jan de 2023.

ALENCAR, Thiago Ayala Melo Di; MATIAS, Karinna Ferreira de Sousa. Princípios Fisiológicos do Aquecimento e Alongamento Muscular na Atividade Esportiva. **Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte**, Goiás, v. 16, n. 03, p. 230-234, 2010.

BEETHOVEN, Ludwig. **Escocesa**. Piano solo. Leipzig: Breitkopf und Härtel, 1810. Partitura. 02 p.

BISHOP, Laura; GOEBL, Werner. Music and Movement: Musical Instruments and Performers. *In: The Routledge Companion to Music Cognition*. 01. ed. Reino Unido: Routledge, 2019. p. 349-361.

BIZET, Georges. **Carmen**. Voz e orquestra. Paris: Bibliothèque nationale de France, 1875. Partitura.

BORTOLUCI, José Henrique. Razão prática, performatividade e criatividade situada: tensão e complementaridade entre três paradigmas da ação. **Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 02, p. 63-85, 2014. Julho, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/17997/11163>.

BOURDIEU, Pierre. Cultural Reproduction and Social Reproduction. *In: BROWN, Richard. Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*. 03. ed. Londres: Routledge, 2020. Cap. 02, p. 71-112.

BRODMANN, Korbinian. Córtex cerebral. **PUC Rio**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bio-neuro-psicologia.usuarios.rdc.puc-rio.br/c%C3%B3rtex-cerebral.html>. Acesso em: 20 mai. 2023

CECH, Donna J.; MARTIN, Suzanne Tink. Motor Development. *In: Cech, D. J. e MARTIN, S. Functional Movement Development Across the Life Span-E-Book*. 01. ed. Amsterdã: Elsevier Health Sciences, 2011. p. 45-67.

COLE, Adam. **Ballet Music for the Dance Accompanist**. 01. ed. Atlanta: Nuncici Press, 1999.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.28, p. 01-22, 2023.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Teoria do Flow, pesquisa e aplicações. Tradução: GOMES, Marina. **ComCiência**, Campinas, n. 161, p. 01, 2014. Março, 2024. Disponível em: <https://comciencia.br/dossies-73184/web/handlera68e.html?section=8&edicao=105&id=1254>.

DÍAZ, Unai Orueta; BUENO, Cristina Buiza; LEZAUN, Javier Yanguas. Reserva cognitiva: evidencias, limitaciones y líneas de investigación futura. **Elsevier**, Amsterdã, v. 45, n. 03, p.150-151, 2010.

DRAGANSKI, Bogdan; *et al.* “Neuroplasticity: Changes in Grey Matter Induced by Training.” **Nature**, Reino Unido, v. 427, n 22, p. 311–312, 2004.

FLAMENT, Natalia. **L’accompagnement de danse au piano: Les exercices sur pointes barre et milieu**. 01. ed. Paris: Editions Henry Lemoine, 2017.

FLAMENT, Natalia. **Les exercices au milieu sur 1/2 pointes**. 01. ed. Paris: Editions Henry Lemoine, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2013.

GOMES, Leandro. Fragmentos das dinâmicas culturais: aculturação e enculturação. **Revista Interdisciplinar Em Cultura E Sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 98–110, 2019.

GOUVEIA, Ana Carolina. **Battement Tendu e Battement Tendu Jeté**. Piano. São Paulo, 2021. Partitura.

GROUT, Donald e PALISCA, Claude. **História da Musica Ocidental**. 05. ed. Lisboa, 2007.

HANSEN, Pil; CLIMIE, Emma A; OXOBY, Robert J. The Demands of Performance Generating Systems on Executive Functions: Effects and Mediating Processes. **Front Psychol**, Suíça, v. 11, a. 1894, 2020.

HOBSON, Christopher N. **La Bayadère: Piano Reduction**. Piano. Reino Unido: Ballet Piano UK. 1 Partitura. Disponível em: <https://balletpiano.co.uk>. Acesso em 02 jan. 2023.

HOGES, Donald A. Bodily responses to music. *In*: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. **Oxford Handbook of Music Psychology**. 01. ed. Reino Unido: Oxford University Press, 2008. Cap. 12, p. 197-214.

HOMANS, Jennifer. **Apollo’s Angels: A history of ballet**. 01. Ed. Nova Iorque: Random House Trade, 2013.

IZAGUIRRE, Mariana Palacios. **The Piano Music in the Ballet Class:** How can the pianist “talk” to the dancers?. Dissertação (Mestrado em Música) - Academy of music and drama, Göteborgs Universitet, Gotemburgo, 2015.

IZQUIERDO, Iván Antonio; MEDINA, Jorge Horacio. Memory formation: The sequence of biochemical events in the hippocampus and its connection to activity in other brain structures. **Neurobiology of Learning and Memory**, Amsterdã, v. 68, n. 03, p. 285–316, 1997.

IZQUIERDO, Iván Antonio; *et al.* Memória: tipos e mecanismos – achados recentes, São Paulo **Revista USP**, n. 98, p. 09-16, 2013.

KNOSP, Suzanne. **Ballet barre & center combinations:** Volume II. 01. ed. Nova Jersey: Princeton Book Company Publishes, 2000.

KOTAKA, Regina. **Balés Ilustrados:** Uma Enciclopédia para Dança Clássica. 02. ed. Curitiba: Regina Coeli Kotaka, 2018.

LAMEIRA, Allan Pablo; GAWRYSZEWSKI, Luiz Gonzaga; PEREIRA JR, Antônio. Neurônios Espelho. **Psicologia USP**, São Paulo, v.17 n. 04, p. 123-133, 2006.

LANA, Ana Maria Arruda. **Amusia como distúrbio auditivo central na esclerose múltipla:** projeto de investigação sobre a sua ocorrência em pacientes com transtornos cognitivos. Monografia (Especialização em neociência e suas fronteiras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LENT, Roberto; TOVAR, Fernanda. The various forms of neuroplasticity: Biological bases of learning and teaching. **Prospects**, Suíça, v. 46, p. 199-213, 2017.

LESTER, Joel. **The Rhythms of Tonal Music.** 01. ed. Illinois: Southern Illinois Univesity Press, 1986.

MAIA, Heber. Funções cognitivas e aprendizado escolar. *In:* MAIA, Heber. **Neurociências e desenvolvimento cognitivo.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. Cap. 02, p. 55-62.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze A música e o movimento. *In:* MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em educação musical.** 01. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. Cap 01, p. 25-54.

MINKUS, Ludwig. **Don Quixote:** Piano Score. Piano. Moscou: State Publishers Music, 1982. Partitura.

MOURÃO JÚNIOR, Carlos Alberto; FARIA, Nicole Costa. Memória. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 28, n. 4, p. 780-788, 2015.

NEVILE, Jannifer. **Dance, Spectacle, and the Body Politick, 1250-1750.** 01. ed. Indiana University Press: Bloomington, 2008.

NICOLACE, Delma. **Músicas para ballet**: a arte da dança em 7 notas. 01. ed. Santa Catarina: Editora Letra D'água, 2010.

PHILLIPS, Jessica Silver-. On the Meaning of Movement in Music, Development and the Brain. **Routledge Taylor & Francis Group, Contemporary Music Review**, Londres, v. 28, n. 3, p. 293-314, 2009.

PONZIO, Ana Francisca. **Escola de Dança de São Paulo 80 anos**. 01. ed. São Paulo: Fundação Theatro Municipal de São Paulo, 2020.

PROKOFIEV, Sergei. *Cinderella*, música clássica, sol menor, opus 87; orquestra. Moscou: Collected Works, 1959. Partitura. 17 p.

RALPH, Nicholas; BIRKS, Melanie; CHAPMAN, Ysanne. The methodological dynamism of grounded theory. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 14 n. 4, p. 01-06, 2015.

ROCHA, Leonardo Perissé; SHOLL-FRANCO, Alfred. Memória motora: por que nunca esquecemos como andar de bicicleta?. **Ciências e Cognição**, vol. 09, p. 158-161, 2006.

SANT'ANA, Débora de Mello. Plasticidade neural: as bases neurobiológicas da aprendizagem. In: CHITOLINA, Claudinei Luiz; PEREIRA José Aparecido; PINTO, Rodrigo Hayasi. **Mente, Cérebro e Consciência**: Um confronto entre a filosofia e a ciência. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 73-84.

SCHOENBERG, Arnold Franz. **Fundamentos da Composição Musical**. 03. Ed. São Paulo: Edusp, 2015.

SUZUKI Shinichi. **Educação é amor**: um novo método de educação. 02. ed. Rio Grande do Sul: Gráfica Pallotti, 1994.

TIMMERS, Renne. Emotion in Music Listening. In: ASHLEY Richard; TIMMERS Renee. **The Routledge Companion to Music Cognition**. 01. ed. Nova Iorque: Taylor & Francis, 2017. Cap. 40, p. 489-500.

UENO, Alessandra; ZOMIGNANI, Andrea Peterson. Memória muscular envolve repetição e tem o sistema nervoso como principal ferramenta. **Jornal da USP**, São Paulo, 24 mar. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/memoria-muscular-envolve-repeticao-e-tem-o-sistema-nervoso-como-principal-ferramenta/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UGRINOWITSCH, Herbert; BENDA, Rodolfo Novallino. Contribuições da Aprendizagem Motora: a prática na intervenção em Educação Física. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2011, v. 25, p. 25-35.

VAGANOVA, Agrippina. **Fundamentos da Dança Clássica**. 03. ed. Brasil: Publicação independente, 2013.

VIANNA, Klaus. **A Dança**. 07. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

WALLIS, Lynn; FERGUNSON, Jacqueline. **A Dance Class Anthology**: The Royal Academy of Dance Guide to Ballet Class Accompaniment. 01. ed. Reino Unido: Royal Academy of Dance, 2005.

ZULL, James E. Key Aspects of How the Brain Learns. **Wiley Periodicals**, Nova Iorque, n. 110, p. 109-112, 2006.

GLOSSÁRIO

Alteração bioquímica estrutural: formação de novas espinhas dendríticas, ou seja, novas terminações dos neurônios que se conectam com outros neurônios (determinado neurônio recebe mais aferências de outros neurônios), formação de novos prolongamentos axonais, ou seja, prolongamentos do “corpo” do neurônio (determinado neurônio transmite mais sinais para outros com os quais ele se conecta) ou alterações morfológicas (criam novos circuitos anteriormente inexistentes).

Alteração bioquímica funcional: formação de novos canais iônicos ou novas proteínas sinalizadoras que melhoram a transmissão sináptica.

Amusia: Tipo de agnosia auditiva caracterizado pela incapacidade relativa ou absoluta, permanente ou temporária, de perceber e de reproduzir música. Ela pode ser adquirida ou se dar de maneira congênita.

Apoptose: morte programada da célula, neste caso, do neurônio.

Circuitos neuronais: consistem em um número variável de neurônios alocados em diferentes distâncias que, quando ativados, resultam em um movimento, sensação, pensamento, memória, imagem, e outras funções.

Cognição: capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento.

Enculturação: processo onde uma pessoa aprende as exigências da cultura na qual ela está inserida, e adquire valores e comportamentos que são tidos como apropriados ou necessários naquela cultura.

Memória de trabalho: Tipo de memória de duração ultrarrápida e capacidade limitada. Tem como principal função contextualizar o indivíduo para gerenciar de informações que estão transitando no cérebro.

Neocórtex: Parte do cérebro que comanda a razão e o discernimento.

Neurônios: células repletas de prolongamentos que se comunicam com muitas outras através de sinapses. É a partir dessa comunicação que se desencadeiam as funções cerebrais, que partem desde o planejamento e coordenação de atividades motoras, até o pensamento, elaboração do raciocínio, e da emoção.

Neurotransmissores: mensageiros químicos que transportam, estimulam e equilibram os sinais entre os neurônios, ou células nervosas e outras células do corpo.

Plasticidade neural: capacidade de adaptação do cérebro humano em resposta aos estímulos e experiências provenientes do meio ambiente ao qual ele é exposto ao longo da vida.

Sinapse: local de contato entre neurônios, onde ocorre a transmissão de impulsos nervosos de uma célula para outra.

Sistema nervoso central: área cerebral responsável por receber e processar informações.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESTUDO – PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como responsável pelo estudante _____ a permitir a participação dele(a), como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira autorizar a participação, não há problema algum - você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer autorizar a participação no estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página. Para confirmar a participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE), e nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações, que seguem as determinações da resolução 510/2016-CNS-MS.

O presente documento se refere ao projeto de pesquisa de mestrado acadêmico na Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (UNESP), cujo objetivo é investigar a cognição musical do(a) bailarino(a) em seu processo de formação, além de contextualiza-lo numa realidade latino-americana; o foco da pesquisa é contribuir com a qualidade do ensino musical na dança, bem como preencher uma lacuna na bibliografia disponível atualmente neste nicho. Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em pdf para guarda-lo em seu computador; você também poderá solicitar à pesquisadora do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio da observação dos conteúdos musicais propostos nas aulas de dança clássica da segunda série do curso de formação da Escola de Dança de São Paulo (EDASP), elegendo o exame avaliativo anual da instituição como resultado final da coleta de dados. Para isso, será usado o ambiente da escola e da sala de aula - ele é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos não previsíveis, como desconforto ou constrangimento em ser avaliado ou observado, nesse caso a pesquisadora se coloca a disposição para manter o diálogo aberto e adequar os processos da maneira mais confortável possível para o participante, sempre em acordo com ele e os responsáveis. Deve, também, ser explicitado que em caso de eventual prejuízo à integridade do participante da pesquisa, caberá o direito de solicitação da indenização por via de órgãos competentes. Além disso, você não será remunerado, visto que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, mas terá as despesas de deslocamento e quaisquer outras, se devidamente justificadas, cobertas pela pesquisadora através de financiamento próprio; caso decida desistir da pesquisa você poderá sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Os benefícios da pesquisa consistem na sensibilização musical através do movimento, contato com produção sonora ao vivo, vivência cultural, e direcionamento para apropriação de conteúdos musicais.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

Por fim, você receberá uma cópia dos resultados obtidos, posteriormente ao exame, para aprovação do conteúdo, antes deste ser usado na pesquisa. A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Para contatar a pesquisadora da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para ele a qualquer momento:

Pesquisadora: Ana Carolina Faustino Gouveia
Telefone para contato: (11) 9 5812 7921

E-mail: ac.gouveia@unesp.br

CEP-FAAC - Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.

Telefone para contato: (14) 3103-4880

E-mail: cep.faac@unesp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____
responsável pelo(a) _____ estudante
_____, o(a) autorizo a
participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, e o que terei que fazer; bem como me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade. Ademais, fui informado (a) também que devo imprimir ou gerar um pdf do TCLE para ter a minha cópia do documento, e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para a pesquisadora.

AUTORIZO A PARTICIPAÇÃO ☐

NÃO AUTORIZO A PARTICIPAÇÃO ☐

X

Responsável pelo participante voluntário

X

Ana Carolina Faustino Gouveia
Pesquisadora

São Paulo, ____ de _____ de 2023

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ESTUDO –PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu, Ana Carolina Faustino Gouveia, convido você a participar do estudo *"A cognição musical do bailarino: construção da escuta e resposta aos estímulos musicais ao longo dos anos de formação em dança clássica"*. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação, e está ciente das principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, que seguem as determinações da resolução 510/2016-CNS-MS.

Pretendo saber quais os benefícios das músicas tocadas em sala de aula, para sua formação em dança clássica, e gostaria muito de contar com você; você não é obrigado a participar, e também que não tem problema se desistir durante a pesquisa. A pesquisa será feita na Escola de Dança de São Paulo, onde os participantes realizarão as aulas de dança clássica previstas no currículo do curso, com o acompanhamento musical ao vivo que será selecionado e tocado por mim. No final no curso você fará um exame avaliativo da escola, em que observaremos o quanto você aproveitou dos conteúdos musicais da segunda série de formação em dança clássica.

Para isso, será usado o ambiente da escola e da sala de aula - ele é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos não previsíveis, como se sentir desconfortável em ser observado ou avaliado, nesse caso, vamos conversar com você e com seus pais para encontrar uma maneira de adaptar o processo para que você se sinta bem. Caso aconteça algo de errado, você, seus pais ou responsáveis poderão me procurar pelos contatos que estão no final do texto, e será garantido a você meios de solicitar a devida indenização ou o ressarcimento. Além disso, você não será remunerado, pois a participação nesta pesquisa é voluntária, mas terá as despesas de deslocamento por transporte público e eventualmente outras relativas a lanche, se devidamente justificadas, cobertas pela pesquisadora através de financiamento próprio. A sua participação é importante para ajudar outras crianças a terem uma melhor educação musical em dança futuramente, a partir das descobertas dessa pesquisa.

As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma dissertação de mestrado, mas sem identificar os dados pessoais dos participantes.

Por fim, caso você ou seus pais queiram contatar a pesquisadora, vocês poderão encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para ela a qualquer momento:

Pesquisadora: Ana Carolina Faustino Gouveia
Telefone para contato: (11) 9 5812 7921
E-mail: ac.gouveia@unesp.br

CEP-FAAC - Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

Telefone para contato: (14) 3103-4880

E-mail: cep.faac@unesp.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, aceito participar da pesquisa *"A cognição musical do bailarino: construção da escuta e resposta aos estímulos musicais ao longo dos anos de formação em dança clássica"*.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer? SIM ☐ NÃO ☐

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo? SIM ☐ NÃO ☐

Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsáveis legais? SIM ☐ NÃO ☐

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero participar da pesquisa? SIM ☐ NÃO ☐

X

Participante Voluntário

X

Ana Carolina Faustino Gouveia
Pesquisadora

São Paulo, ____ de _____ de 2023

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ENTREVISTAS – PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum, você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página. Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE), e nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações, que seguem as determinações da resolução 510/2016-CNS-MS.

O presente documento se refere ao projeto de pesquisa de mestrado acadêmico na Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (UNESP), cujo objetivo é investigar a cognição musical do(a) bailarino(a) em seu processo de formação, além de contextualizá-lo numa realidade latino-americana; o foco da pesquisa é contribuir com a qualidade do ensino musical na dança, bem como preencher uma lacuna na bibliografia disponível atualmente neste nicho. Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em pdf para guardá-lo em seu computador; você também poderá solicitar à pesquisadora do estudo uma versão deste documento a qualquer momento pelo e-mail registrado no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista online pela plataforma **Zoom**, que se dará através de um questionário constituído por cinco perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente trinta minutos para realizá-lo; o questionário estará disponível para ser respondido mediante agendamento. O ambiente da plataforma é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos não previsíveis, como desconforto ou constrangimento em responder as questões. Nesse caso a pesquisadora se coloca à disposição para manter o diálogo aberto e adequar os processos da maneira mais confortável possível para o participante. Além disso, você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário; caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Os benefícios dessa pesquisa consistem em dialogar sobre os resultados musicais obtidos pelos alunos durante o processo de formação, investigar quais estratégias podem beneficiar sua percepção musical, e disponibilizar ao professor material bibliográfico para consulta, em um nicho onde ele se encontra escasso.

Por fim, você receberá uma cópia de suas respostas transcritas, posteriormente à entrevista, para aprovação do conteúdo, antes deste ser usado na pesquisa. A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Para

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

contatar a pesquisadora da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para ele a qualquer momento:

Pesquisadora: Ana Carolina Faustino Gouveia
Telefone para contato: (11) 9 5812 7921
E-mail: ac.gouveia@unesp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____ concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, e o que terei que fazer; bem como me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade. Ademais, fui informado(a) também que devo imprimir ou gerar um pdf do TCLE para ter a minha cópia do documento, e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para a pesquisadora.

ACEITO PARTICIPAR ☐

NÃO ACEITO PARTICIPAR ☐

X

Participante Voluntário

X

Ana Carolina Faustino Gouveia
Pesquisadora

São Paulo, ____ de _____ de 2023

ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO – PLATAFORMA BRASIL**ESCOLA DE DANÇA DE SÃO PAULO****TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

A *Escola de Dança de São Paulo* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *A cognição musical do bailarino: construção da escuta e resposta aos estímulos musicais ao longo dos anos de formação em dança clássica*, coordenado pela pesquisadora *Ana Carolina Faustino Gouveia*, na **Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho**.

A *Escola de Dança de São Paulo* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *abril até dezembro de 2023*. A autorização para realização da pesquisa fica condicionada à obediência de procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

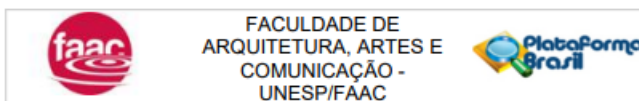
São Paulo, de de 2023

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

ENDEREÇO: AV. SÃO JOÃO, 281 – CENTRO HISTÓRICO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO – SP, 01036-903
TELEFONE: (11) 3225-8244
E-MAIL: escoladedanca@prefeitura.sp.gov.br

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

	FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - UNESP/FAAC	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: A cognição musical do bailarino: construção da escuta e resposta aos estímulos musicais ao longo dos anos de formação em dança clássica.		
Pesquisador: ANA CAROLINA FAUSTINO GOUVEIA		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 68617323.0.0000.5663		
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 6.313.123		
Apresentação do Projeto:		
Trata-se de um trabalho de dissertação de mestrado na área de música, que envolverá a observação de crianças, com idade entre 08 e 10 anos, da Escola de Dança de São Paulo durante o processo de formação em dança, no período de sete meses.		
Objetivo da Pesquisa:		
O objetivo geral é "analisar o repertório musical proposto ao longo da formação em dança clássica, e como ele impacta na qualidade da movimentação do bailarino a partir do entendimento do mesmo".		
Avaliação dos Riscos e Benefícios:		
Os riscos foram considerados como imprevisíveis, podendo envolver o desconforto das crianças durante o período de observação e foram propostas estratégias para mitigação. Quanto aos benefícios, menciona-se a identificação de estratégias que podem beneficiar a percepção musical dos alunos, sensibilização musical, contato com produção sonora ao vivo, vivência cultural, entre outros.		
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:		
Além do cronograma de coleta de dados que não foi atualizado, faltou clareza dos procedimentos metodológicos, quanto à participação dos professores. Foram apresentados um TALE e dois TCLEs		
Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01, Prédio da Seção Técnica de Pós-Graduação da Bairro: VARGEM LIMPA CEP: 17.033-360 UF: SP Município: Bauriú Telefone: (14)3103-4880 Fax: (14)3103-6050 E-mail: cep.faac@unesp.br		



Continuação do Parecer: 6.313.123

destinados ao pais e aos professores. Pelo conteúdo do TCLE dos professores, também serão realizadas entrevistas online, o que não consta na seção de metodologia do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão adequados. As recomendações do parecer anterior foram sanadas:

- Os eventuais riscos e a resolução 510/2016-CNS-MS foram citados no TALE e TCLE.
- Incluiu no TALE a possibilidade de contato dos pais com a pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados. Um ponto a ser considerado é que o cronograma da pesquisadora para a coleta de dados permaneceu com a data de início da coleta em 24/04/2023 e término em 27/10/2023, enquanto deveria iniciar somente após a aprovação por este Comitê.

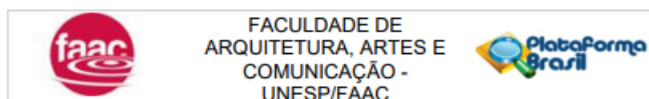
Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê acata e aprova o Projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2095722.pdf	13/06/2023 11:36:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSÁVEIS.pdf	13/06/2023 11:35:45	ANA CAROLINA FAUSTINO GOUVEIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	13/06/2023 11:35:11	ANA CAROLINA FAUSTINO GOUVEIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	13/06/2023 11:34:48	ANA CAROLINA FAUSTINO GOUVEIA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto.pdf	06/03/2023 17:12:27	ANA CAROLINA FAUSTINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	06/03/2023 17:12:18	ANA CAROLINA FAUSTINO GOUVEIA	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01, Prédio da Seção Técnica de PósGraduação da
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURILI
Telefone: (14)3103-4880 **Fax:** (14)3103-6050 **E-mail:** cep.faac@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.313.123

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 20 de Setembro de 2023

Assinado por:

Luiz Antonio Vasques Hellmeister
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01, Prédio da Seção Técnica de Pós-Graduação da
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-4880 **Fax:** (14)3103-6050 **E-mail:** cep.faac@unesp.br

Página 03 de 03