

ANA CLARA LIMA BURATTO SILVA

**Uma abordagem interdisciplinar para o Balé de Repertório *Coppélia* no Ensino da
Dança: Um estudo de caso**

Belo Horizonte, junho de 2010

ANA CLARA LIMA BURATTO SILVA

Uma abordagem interdisciplinar para o Balé de Repertório *Coppélia* no Ensino da Dança: Um estudo de caso

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

Belo Horizonte, junho de 2010

ANA CLARA LIMA BURATTO SILVA

UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA O BALÉ DE REPERTÓRIO *COPPÉLIA*
NO ENSINO DA DANÇA: UM ESTUDO DE CASO

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga (EBA-UFMG)

Prof. Dr. Maurílio Rocha (EBA-UFMG)

Profa.Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira(UNI - BH)

Belo Horizonte, junho de 2010

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida e por tantas oportunidades concedidas.

Aos meus pais, Valéria e Belmonte, pelo amor infinito, dedicação e esforço, cada um ao seu modo.

Às minhas irmãs, Luiza e Ana Paula, pelo companheirismo e apoio.

Aos tios queridos, Márcia, Ângelo, Leda e Luis, pelo apoio e carinho constantes.

Aos meus avôs, tia Angela e tia Armia, fundamentais em minha vida.

Ao André, pela paciência, cumplicidade e amor.

Ao professor Arnaldo, pelo exemplo, generosidade e inspiração.

Aos queridos amigos de trabalho: Equipe Quik, Jackie Castro e Júnior pelas oportunidades e aprendizados.

Ao Rodrigo Quik e Leticia, pela primeira e grande oportunidade profissional, pelo carinho e confiança.

À Ana Paula Apgaua pela amizade e confiança.

À direção do Colégio Helena Bicalho, especialmente ao Professor José Salles Bicalho e Professora Suely Bretas de Salles Paula, por acreditarem neste trabalho e permitirem que ele fosse desenvolvido.

À tia Pitucha e Lola pela acolhida e força no vestibular, essenciais para minha aprovação.

À todas as meninas de Barbacena pela amizade longa e verdadeira, especialmente: Lola, Raquel, Nat, Bi e Lívia.

À Bi pela dupla paciência em revisar o texto.

À Paula pelo carinho e ajuda valiosa no desenvolvimento da apresentação deste trabalho.

À turma de Teatro (2006) da UFMG, companheiros de jornada e amigos para toda a vida.

Às alunas participantes deste projeto e às suas famílias pela participação e confiança.

E a todos que de alguma maneira contribuíram para que esta conquista fosse possível deixo aqui a minha gratidão. Muito obrigada!

Resumo

Este trabalho propõe, dentro do contexto educacional brasileiro do ensino de dança, uma maneira interdisciplinar de abordar o balé de repertório *Coppélia*, elegendo-o como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e não apenas como suporte para montagens cênicas. Para tanto, a discussão é proposta à partir da teoria da Transposição Didática, desenvolvida pelo matemático e didata francês Yves Chevallard. Apresenta-se também como referencial teórico a Abordagem Triangular proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa.

Palavras – Chave: Dança. Ensino. Balé de Repertório. *Coppélia*. Transposição Didática. Abordagem Triangular. Interdisciplinaridade. Teatro.

Abstract

This work proposes, in the Brazilian educational context of teaching dance, a way of approaching the *Coppélia* repertoire ballet, choosing it as a content to be used in the classroom, and not just as a support to scenic montage. Therefore, the discussion is proposed from the Theory of Didactic Transposition, developed by the French mathematician and professor Yves Chevallard. It is also presented, as a theoretical reference, the Triangular Approach proposed by the art-educator Ana Mae Barbosa.

Keywords: Dance, Teaching, Repertoire Ballet, *Coppélia*, Didactic Transposition, Triangular Approach. Interdisciplinary. Theater.

Sumário

Introdução	08
1. Capítulo 1	
1.1. Balé de Repertório: origem.....	11
1.2. Balés de repertório e sua utilização no ensino de dança hoje	13
1.3. A Transposição Didática	14
1.4. A Abordagem Triangular	18
2. Capítulo 2	
2.1. O Balé de Repertório e a Transposição Didática	20
2.2. A Escolha do Balé Adequado para a realização do projeto	21
2.3. O Balé <i>Coppélia</i>	21
2.4. O Balé <i>Coppélia</i> como conteúdo	22
2.5. Algumas considerações sobre o ambiente de trabalho	24
2.6. O trabalho com os conteúdos do balé <i>Coppélia</i>	25
Considerações Finais	50
Referências Bibliográficas.....	53
Anexo	55

Introdução

Minha formação como artista de dança iniciou-se especificamente com o Balé Clássico, em Barbacena – MG, onde estudei e prestei os exames internacionais da *Royal Academy of Dance*. Com o desejo de profissionalização, em 2003, entrei no Curso Profissionalizante de Dança – CEFAR da Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes.

No CEFAR, descobri meu interesse pelas questões educativas e logo percebi meu desejo de lecionar. Em 2005 concluí o curso de dança e resolvi prestar vestibular para o Curso de Teatro da UFMG.

Iniciou aí a trajetória que culminou no desenvolvimento desta pesquisa. Aprovada no vestibular e dando aulas de dança, busquei justificar a minha presença na graduação em Teatro através da procura por um possível trabalho interdisciplinar com a dança e com seu ensino.

Após algum tempo de curso, fui convidada a integrar - como assistente de pesquisa - a equipe do projeto “Missão Memória da Dança no Brasil”, coordenado pelo professor, Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga; hoje orientador dessa pesquisa. Foi quando descobri meu interesse pela história da dança, que se transformou num elemento a mais para ser integrado na minha busca interdisciplinar.

Esse desejo de trabalhar dança, teatro e história da dança, de forma integrada, se tornou parte dos meus planos, sem que eu conseguisse compreender a forma como conseguiria atingir a esse objetivo.

Em um dia do mês de setembro de 2008, depois de uma intensa tempestade de granizo, cheguei a uma das escolas que trabalhava e tudo estava coberto pelo gelo. A coordenadora me recebeu e falando que as crianças estavam muito assustadas, e que achava prudente que eu desse uma aula mais tranqüila. Assim este trabalho começou a se desenhar.

Expliquei para a classe que devido às condições do dia, teríamos que criar uma aula diferente. Perguntei se elas queriam ouvir a história de um balé e elas concordaram. Conte então a história de *Coppélia*, de forma semelhante à trabalhada neste projeto, mas sem intenções definidas. As alunas ficaram maravilhadas com a história e pediram para encená-la nos minutos restantes.

Foi um momento interessante, mas não havia a pretensão de continuar com a atividade. Na aula seguinte, três alunas haviam preparado um “teatro” sobre a história de *Coppélia* para apresentar para a turma, com figurinos e objetos de cena.

A história de *Coppélia* transformou-se em “Conélia e seus dois amores”. Contava a

história de uma moça que namorava na sacada, enquanto lia um livro. Seu pai, homem bravo, não permitia o namoro. A atividade transformou-se em conteúdo das aulas e a encenação foi apresentada aos pais no dia da reunião final.

Essa experiência foi inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa, contudo não havia compreendido como viabilizá-la de forma sistematizada. Encontrei esta oportunidade na disciplina Pesquisa em Artes Cênicas, lecionada pelo Professor Dr. Maurílio Rocha. Durante a matéria consegui transformar em um pré-projeto o desejo de trabalhar dança, teatro e história da dança, utilizando como recurso teórico a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa.

No segundo semestre de 2009, com o pré-projeto pronto, tive o privilégio de desenvolver as atividades práticas em um dos meus locais de trabalho, o Colégio Helena Bicalho. Assim, após a autorização da direção, foi realizada uma reunião com os pais das alunas, na qual o projeto foi apresentado, destacando que as atividades faziam parte do meu projeto de conclusão de curso de Teatro da UFMG.

Foi então, sob orientação do Professor Dr. Arnaldo Alvarenga, que conheci a Teoria da Transposição Didática, desenvolvida pelo matemático e didata francês Yves Chevallard. Optei por estudá-la de forma paralela ao estudo de caso já desenvolvido, na tentativa de compreendê-la e perceber sua possível aplicação no contexto educacional envolvido.

Assim, este trabalho propõe, dentro do contexto educacional brasileiro do ensino de dança, uma maneira interdisciplinar de abordar o balé de repertório *Coppélia*, elegendo-o como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e não apenas como suporte para montagens cênicas. Para tanto, a discussão é proposta a partir da teoria da Transposição Didática e da Abordagem Triangular.

Esta pesquisa encontra-se organizada da seguinte maneira:

No **Capítulo 1**, abordo algumas questões históricas sobre a origem dos balés de repertório e sua utilização dentro do atual contexto de ensino da dança. Introduzo ainda a conceituação teórica das principais referências utilizadas nesta pesquisa: a Transposição Didática e a Abordagem Triangular.

No **Capítulo 2**, procuro relacionar a transposição didática com a utilização dos balés de repertório no ensino. Discuto sobre a necessidade de trabalhar apenas com um balé de repertório específico para a aplicação prática das atividades, justificando a escolha do balé *Coppélia*. Ao escolher o balé *Coppélia* como conteúdo, analiso a forma como ocorreu o processo de transposição didática nesta opção. Por fim, discorro sobre os

conteúdos trabalhados em sala de aula e a forma como ocorreu a aplicação prática das atividades.

Nas **considerações finais**, reflito sobre a aplicação prática deste projeto-piloto como uma primeira experiência que precisa ser levada adiante para aprofundamento das pesquisas já iniciadas; desde a utilização do conceito da transposição didática no ensino da dança, até uma maior amplitude dos resultados práticos alcançados pelo projeto.

1. Capítulo 1

1.1. Balé de Repertório: origem

A dança clássica como conhecemos hoje, começou a desenvolver-se a partir do final do século XVI. Em 1582, foi encenado na França o “*Ballet Comique de La Reyne*”, a pedido da rainha Catarina de Médicis. Era dançado por aristocratas e acontecia no interior do palácio, confundindo-se com a festa da qual fazia parte. Este gênero, chamado *Ballet de Cour* “respondia ao reclamo da pompa da corte e abria um infinito campo de ação para homenagens magnificamente encenadas.”(BERTHOLD, 2004, p.330)

Inseridos nas festas das cortes, os balés foram ganhando espaço e o surgimento da dança profissional foi uma consequência inevitável. Em 1661, o Rei Luis XIV funda a Academia Real de dança na França. A criação de uma escola para institucionalizar o ensino da dança teve significativa influência para o desenvolvimento do balé como técnica codificada. Nesta academia começou a ocorrer a organização formal do código como, por exemplo, o estabelecimento das cinco posições de pés *en dehors*¹ pelo Mestre de Dança Pierre Beauchamp, utilizadas até hoje (primeira, segunda, terceira, quarta e quinta posições).

Entretanto, as encenações ainda eram distantes da idéia que temos de Balé hoje. A dança cênica na França caminhava como uma dança alegórica, desenvolvendo-se ao redor de estilos musicais específicos. Caracterizava-se pela ocupação da nobreza ociosa, pelo poder e pela bajulação da figura do rei.

Com o surgimento de companhias profissionais e a maior independência em relação às cortes, os balés começaram a assumir novos rumos. Em países como a Inglaterra, a dança cênica deixava para trás a idéia alegórica, assumindo lugares até então impensados. O uso da pantomima e utilização de histórias começou a ser amplamente defendido, especialmente por artistas ingleses. “John Weaver foi considerado o primeiro a fazer um entretenimento de dança em que a representação e a história são sustentados pela ação e pelo movimento, como na *Commedia dell’Arte*.”(MONTEIRO, 2006, p.63)².

A dança - como uma das Belas Artes - assume um lugar de destaque na produção artística e algumas correntes se fortaleceram contra o uso do balé como divertimento e entretenimento. A criação de um balé deveria ser motivada por desejos profundos e

¹ *En dehors* significa virado para fora e refere-se ao posicionamento das pernas e pés na técnica clássica, que estão sempre em rotação externa.

² O inglês **John Weaver** “era um excelente intérprete e mímico. Manifestava a tradicional predileção dos mestres de balé ingleses pela narrativa gestual, decorrente tanto da influência direta da comédia popular italiana quanto da tradição retórica”(MONTEIRO, 2006, p.58)

significativos, enquanto a técnica viria como um dos recursos possíveis para o alcance da expressividade do artista e da obra.

Foi neste terreno propício que, em 1760, o bailarino e coreógrafo Jean – Georges Noverre publicou as *Cartas sobre a Dança*, nas quais propõe uma reforma no modo de compreender e produzir dança. Noverre defende a criação de um novo gênero: o Balé de Ação, no qual crê ser possível a mimese através da dança (MONTEIRO,2006,p.32). Para ele, o balé deveria ser capaz de contar uma história sem a utilização de palavras. Esta deveria ser compreensível ao público, através da leitura de códigos e de algum conhecimento prévio da obra, como por exemplo, através da publicação dos Libretos³. “É notável o cuidado com que Noverre publica os libretos dos seus balés, mostrando a importância que tiveram no estabelecimento da comunicação com os espectadores.” (MONTEIRO,2006, p. 115).

As pesadas roupas e perucas dos primeiros balés foram gradativamente abandonadas; cedendo lugar a figurinos e calçados mais confortáveis, que favoreciam o desenvolvimento dos passos e das coreografias. A expressividade do bailarino tornou-se cada vez mais importante e os balés passaram a contar histórias de forma coerente e linear. A pantomima foi incorporada como parte da encenação. Os bailarinos e Mestres de Dança circulavam com facilidade por toda a Europa.

Neste momento a Rússia alcançou lugar de destaque na criação dessas obras artísticas. Lá a técnica evoluiu ainda mais, equilibrando o excesso de curvas características da dança francesa ao acrobatismo dos italianos, herdado principalmente da *Comédia Dell'Arte*.

Foi neste cenário de intercâmbio cultural que, a partir do século XIX, alguns dos principais clássicos do Balé foram criados e encenados, como Giselle⁴, O Lago dos Cisnes⁵, O Quebra Nozes⁶, bem como *Coppélia*, foco desta pesquisa. Alguns dos balés, como os citados acima, alcançaram significativo reconhecimento artístico e foram cada

³ **Libreto**, do italiano Libretto, significa livrinho. É a publicação com as informações sobre o balé (ou ópera) encenado e contém a história, o nome dos bailarinos, coreógrafos e outras informações que os artistas julgarem pertinentes.

⁴ **Giselle** é um balé da Era Romântica, dançado pela primeira vez em Paris e 1840. Possui música de Adolph Adam e libreto de Théophile Gautier.

⁵ **O Lago dos Cisnes** é considerado um balé da Era Clássica. Possui música de Tchaikovsky e coreografia de Marius Petipa(I e III Atos) e Lev Ivanov (II e IV Atos), na sua segunda versão em 1885, onde alcançou o sucesso.

⁶ **O Quebra – Nozes** estreou em 1892, possui música composta por Tchaikovsky e a coreografia assinada por Lev Ivanov. O libreto é de Marius Petipa.

vez mais dançados.

Logo, estas obras ultrapassaram os limites das localidades onde foram criadas e passaram a ser montadas e remontadas por diversas companhias, integrando seus repertórios. Com isso, ganharam longevidade e chegaram até a atualidade, sendo conhecidos por isso como Balés de Repertório.

Diversas companhias continuam encenando Balés de Repertório, especialmente as clássicas como as russas *Kirov Ballet* e *Ballet Bolshoi*, a inglesa *Royal Ballet* de Londres e a brasileira Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Desse modo, reafirmam que essa forma de expressão continua viva na contemporaneidade. Além disso, estas obras tradicionais inspiram companhias de dança contemporânea a criarem novas versões, como as montagens do Lago dos Cisnes do coreógrafo sueco Mats Ek⁷ e do inglês Matthew Bourne⁸.

1.2. Balés de repertório e sua utilização no ensino de dança hoje

Nos dias de hoje, além das apresentações ao vivo, os registros em vídeo e dvd transformaram-se em um importante meio de difusão dessas coreografias. Antes, para encenar um Balé de Repertório era necessário contar com o conhecimento prévio, anotações e memória dos coreógrafos e bailarinos. Hoje, um Balé de Repertório pode ser visto e remontado a qualquer hora.

No atual panorama educacional brasileiro, os Balés de repertório, muitas vezes, se limitam a ser utilizados na criação de festivais de final de ano das escolas e academias. O processo, na maioria das vezes, é simples: elege-se uma versão de uma Cia. consagrada e através da cópia a remontagem é realizada.

Algumas coreografias são reproduzidas na íntegra, outras são recortadas e coladas aleatoriamente, os personagens são impostos aos alunos e o entendimento da narrativa é quase sempre desprezado, priorizando-se a execução. Assim, os Balés de Repertório têm seu potencial artístico e educacional reduzidos, pois através do exercício da reprodução sem construção crítica e apropriação por parte dos alunos, estas encenações tornam-se produções descontextualizadas, limitando-se apenas à repetição.

Além disso, a dança clássica foi transmitida durante muitos anos unicamente como técnica, resultando em consequências danosas para as práticas pedagógicas. A forma

⁷ No Lago dos Cisnes criado pelo coreógrafo **Mats Ek**, em 1987, todos os bailarinos e bailarinas estão carecas e dançam de pés descalços e *tutus*, figurino do balé utilizado tradicionalmente apenas por mulheres.

⁸ Na montagem de **Matthew Bourne**, de 1995, todos os cisnes são interpretados por homens.

como os Balés de Repertório são abordados é apenas uma das maneiras de detectar as falhas desse processo de ensino. Ao visitar as salas de aula de Balé Clássico é possível perceber que os alunos dominam a técnica, mas costumam não ser capazes de questioná-la e compreendê-la historicamente.

Em face do panorama descrito e das questões levantadas, proponho outro modo de abordar os Balés de Repertório dentro do ensino da dança, na tentativa de ampliar sua utilização como conteúdo em sala de aula. Para tanto, recorro à Teoria da Transposição Didática proposta por Yves Chevallard e à Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa.

1.3. A Transposição Didática

O termo Transposição Didática foi utilizado pela primeira vez pelo sociólogo francês Michel Verret em 1975, na sua tese de doutorado *Le temps des études*. “Nesse trabalho, Verret propõe-se a fazer um estudo sociológico da distribuição do tempo das atividades escolares, visando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes”. (LEITE, 2007, p.45). Porém quem se dedicou a sistematizar o conceito e desenvolver uma teoria sobre a Transposição Didática foi outro francês, o matemático e didata Yves Chevallard.

Segundo Chevallard, a transposição didática acontece em todo processo de ensino, uma vez que existe uma transformação necessária e inerente ao processo educativo que distingue o saber, tal qual ele foi concebido no universo científico, do saber a ser ensinado nas salas de aula.

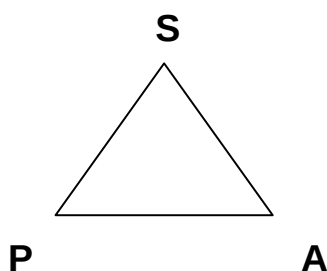
Um conteúdo de saber que tenha sido definido como conteúdo a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD apud LEITE, 2007, p.:43)

Para o matemático, a transposição didática ocorre no deslocamento do saber de uma instituição à outra, ou seja, o saber necessariamente se transforma no caminho entre a universidade e a escola. Nessa análise, não há por parte do didata nenhuma menção ou juízo de valor a respeito desta transformação, ele afirma apenas que ela é necessária.

Chevallard, segundo Leite, acredita que sua teoria apresenta-se como uma oportunidade de corrigir um equívoco comum da tradição das reflexões pedagógicas: a

secundarização da discussão dos saberes escolares, em detrimento de uma visão psicológica que privilegia as relações entre professor e aluno.

Assume, então, a representação triangular do sistema didático, destacando a complexidade das relações estabelecidas entre os três pólos desse sistema: o saber (S), aquele que ensina/professor (P), aquele que aprende/aluno (A). Argumenta que o enfoque psicológico dominou a análise desse sistema, restrita assim à relação professor-aluno. Dessa forma, o saber escolar não seria usualmente problematizado, o que contribuiria para a naturalização do entendimento daqueles que participam dessas relações. A teoria da transposição didática pretende desestabilizar esse entendimento, expondo enfaticamente a necessária distância entre o saber ensinado e os saberes de referência. Mais do que isso, propõe-se pensar o sistema didático a partir dessa dimensão, com base na abordagem epistemológica do saber ensinado. (LEITE, 2007, p.:49)



Representação Triangular do Sistema Didático
(CHEVALLARD apud LEITE, 2007, p. 49)

Dessa forma, Chevallard dedica-se a estudar o saber escolar dentro de uma abordagem epistemológica, pois ao propor a teoria da Transposição Didática, ele revela a existência de diferenças epistemológicas entre o “saber sábio”, ou seja, aquele que está inserido dentro do universo acadêmico e o “saber a ser ensinado ⇨ objeto de ensino”, aquele que já sofreu as transformações necessárias e encontra-se apto para ser ensinado.

Forquin (1993) destaca a importância do resgate desta dimensão epistemológica na discussão do conhecimento escolar, especialmente desvalorizada pelas críticas ao currículo postuladas pela Nova Sociologia da Educação, que, ao denunciar a arbitrariedade da seleção dos conteúdos curriculares, teria imposto a razão sociológica à razão pedagógica. Sem negar o valor de ambas as ordens de explicação para as relações pedagógicas, Forquin adverte que o maior peso dado à primeira favorece um relativismo excessivo, que tende a igualar o valor de todos os conteúdos. (LEITE, 2007, p.: 50)

Leite ao citar Lopes, destaca ainda, que esta abordagem epistemológica do conteúdo escolar, é ainda mais ampla do que o entendimento proposto por Forquim:

Mas além da crítica de Forquin, defendo que o papel da epistemologia não se resume a discussão da validade epistemológica dos saberes, mas na possibilidade de introduzir uma nova forma de compreender e questionar o conhecimento internamente, na sua própria forma de se constituir. (LOPES apud LEITE, 2007, p.: 50)

Assim, dentro do processo da transposição didática, a transformação do saber começa a partir do momento no qual determinado “saber sábio” é escolhido para tornar-se conteúdo a ser ensinado. As mudanças continuam a ocorrer numa esfera denominada Noosfera.

A Noosfera é uma esfera social na qual estariam incluídos todos aqueles que direta ou indiretamente participam da escolha dos chamados “saberes a ser ensinados ⇨ objetos de ensino”, sejam eles professores, políticos, acadêmicos e integrantes da sociedade em geral, que através de suas crenças e ideias influenciam nas decisões sobre os conteúdos curriculares.

A noosfera seria, por definição, um espaço de conflito, de disputa: a compatibilização em questão é uma construção social, não um movimento espontâneo ou natural. Por isso mesmo, o trabalho da noosfera nem sempre terá um sentido de “modernização”, posto que as mudanças que veiculará responderão às múltiplas e contraditórias demandas da sociedade. (LEITE, 2007, p.:58)

Após a Noosfera, as mudanças do “saber a ser ensinado ⇨ objeto de ensino” continuam a ocorrer dentro da sala de aula. Assim, a processo da transposição se conclui, após a efetivação da relação entre Professor, Aluno e Saber, que origina o “Saber Ensinado”, ou seja, aquele que foi realmente aprendido pelo aluno.

É importante destacar que, para o autor, a transposição didática é mais ampla do que um simples preparo de lições e planos de aula. Ela acontece em âmbito mais extenso do que a atuação do professor em sala de aula, o que acaba gerando muitas críticas à sua teoria; pois, nessa perspectiva, o papel do professor poderia estar reduzido a uma peça limitada da engrenagem da transposição.

Nesse aspecto, Leite coloca que Chevallard ressalta as limitações do professor no processo da transposição didática na tentativa de esclarecer interpretações inadequadas à sua teoria, que a reduzem às práticas simples, como o ato de preparar uma aula. Desta forma, ao evidenciar as limitações do professor, ele não estaria desvalorizando seu papel

no processo da transposição didática, mas sim, constatando que ele não é sozinho o seu autor.

... o funcionamento didático dispõe do que chama de “criatividade didática” (Chevallard, 1991, p.23), sendo capaz de desenvolver produções próprias, que não se restringem a estratégias de ensino, mas também conceitos originais, ainda que com esse objetivo. (LEITE, 2007, p.56)

Apesar desse entendimento levantado por Leite, a ideia de que Chevallard restringe o papel do professor no processo de transposição didática e no processo de ensino é defendida por teóricos, como o didata francês Michel Caillot e o historiador francês André Chervel (LEITE, 2004, p. 62). Estes autores acreditam que a teoria de Chevallard é bastante purista e que por isso precisa ser revisitada e ampliada.

Outro item a receber críticas na teoria é a noção de que o saber a ser ensinado na escola relaciona-se apenas com o “saber sábio”, aquele produzido no contexto científico. Esta questão surge especialmente quando se discute a aplicação da teoria de Chevallard no ensino de outras áreas de conhecimento, como áreas humanas. Nestas áreas, como no caso dos Idiomas e das Artes, os saberes a serem ensinados nem sempre se originam no universo acadêmico, pelo contrário, possuem a maioria dos seus conteúdos oriundos de práticas sociais.

Assim, a Teoria da Transposição Didática tal qual ela foi concebida, apresenta limitações na sua utilização dentro de outras áreas de conhecimento. Estas restrições não inviabilizam sua utilização, mas impõem que reflexões e modificações sejam realizadas, de acordo com a área de conhecimento a ser trabalhada. Entretanto, Leite ressalta a surpresa de Chevallard ao encontrar resistência para a utilização de sua teoria por teóricos das didáticas específicas, uma vez que o que ele defende é “a pertinência das especializações didáticas, dada a centralidade que concedeu à problemática dos saberes” (LEITE, 2007, p.60)

Segundo a autora, apesar das críticas recebidas, as bases da teoria da transposição não se abalam, mas sim, evidenciam a necessidade de desenvolverem-se novos estudos sobre os saberes escolares e temas afins. Há, portanto, um reconhecimento da importância da teoria elaborada por Chevallard na discussão da constituição dos saberes escolares; apesar da consciência de que o tema precisa ainda ser explorado, especialmente por pesquisadores de outras áreas de conhecimento.

Na pesquisa realizada para elaboração desta monografia, não foi possível entrar em contato com os textos originais de Chevallard, devido à dificuldade de encontrá-los disponíveis no Brasil, uma vez que ainda não foram traduzidos para o português. Do mesmo modo, não foram encontrados textos específicos que tratem da teoria da

Transposição Didática e do Ensino da Arte.

Desta forma, juntamente com o orientador desta pesquisa, optei por utilizar como principal referência a pesquisa realizada por LEITE (2004 e 2007). Reconhecendo as limitações definidas pela ausência do contato com os escritos originais do autor francês. Por isso, o conceito de Transposição Didática proposto por Chevallard será um dos norteadores da pesquisa, porém não será o único, uma vez que julgo precipitada a tentativa de aplicar toda sua teoria nesta pesquisa.

1.4. A Abordagem Triangular

Outro referencial teórico importante desta pesquisa será a Abordagem Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa⁹. A Abordagem propõe que além da experiência prática, o ensino de Arte deve ser capaz de proporcionar ao aluno experiências de apreciação e de contextualização. E por isso, a prática pedagógica deve pautar-se em três eixos: o Apreciar, o Contextualizar e o Fazer.

O **Fazer** é produzir arte. Relaciona-se diretamente com o domínio técnico da área trabalhada e com a expressividade do indivíduo como artista.

O **Apreciar** consiste na habilidade do aluno em conseguir ler a obra de Arte. No caso das Artes Cênicas, na capacidade do indivíduo em fruir a obra espetacular e de interpretar seus signos. Assim o aluno participa de forma ativa no processo de fruição, colocando suas características pessoais a favor da leitura da obra e posicionando-se, de maneira crítica, em relação ao que está sendo visto. Neste eixo, Ana Mae defende a leitura da obra de arte como uma escolha da Abordagem Triangular que atende as necessidades educacionais do Brasil, país com alta porcentagem de crianças fora da escola e de adultos analfabetos, onde a leitura torna-se essencial para a modificação da realidade:

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. (Barbosa, 1998, p.35)

⁹ **Ana Mae Barbosa** é reconhecida como uma das principais pesquisadoras no campo do Ensino da Arte, sendo a primeira brasileira com Doutorado em Arte-Educação. Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Possui ampla experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística, atuando principalmente nos seguintes temas: Arte-Educação, Artes Visuais, História do Ensino da Arte e Multiculturalidade.

O **Contextualizar** refere-se à necessidade de fornecer ao aluno referências histórias sobre a obra apreciada, não obedecendo necessariamente a uma ordem cronológica, como acontece nas aulas tradicionais de história. É hora de relacionar a realidade do aluno com a da obra, como bem explica a passagem abaixo:

Contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.(BARBOSA, 1998, p.38)

Dessa maneira, a metodologia para o desenvolvimento das atividades deste projeto foi trabalhada inter-relacionando aspectos do Contextualizar, Apreciar e do Fazer, utilizando estes eixos norteadores como referência para a criação de aulas capazes de abordar os conteúdos propostos e despertar os alunos para a compreensão do Balé de Repertório e suas múltiplas características, aproveitando-as como recurso para desenvolvimento artístico, criativo e crítico dos participantes.

2. Capítulo 2

2.1. O Balé de Repertório e a Transposição Didática

No atual cenário educacional brasileiro de dança público e privado, os Balés de Repertório são utilizados apenas como recurso cênico para a montagem de coreografias e espetáculos - sem um aprofundamento nos estudos das características e conteúdos específicos – reduzindo assim seu potencial como conteúdo escolar.

Por fazerem parte da tradição da dança, os repertórios são amplamente remontados. Em geral os *maîtres*, que possuem amplo conhecimento, realizam suas próprias remontagens. Os demais professores recorrem a instrumentos como as gravações em vídeo para realizar suas montagens; reproduzindo, com pouco questionamento, modelos pré-estabelecidos, a fim de alcançarem o resultado final esperado: a montagem cênica de determinada obra.

Este projeto não propõe novas formas de remontagem para os Balés e sim, a sua utilização como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, independentemente da montagem do balé original. Dessa forma, o Balé de Repertório, estrutura artística complexa, precisa ser repensado para se tornar um conteúdo apto a ser ensinado.

Segundo Chevallard, a Transposição Didática começa muito antes do processo de ensino do saber em sala de aula. Dentro do contexto escolhido, é possível afirmar que o processo da transposição didática do Balé de Repertório começa quando uma escola ou academia reconhece seu valor como expressão artística e decide remontá-lo ou realizar uma versão.

Neste momento, o Balé de Repertório deixa de ser um “Saber Artístico em Dança”¹⁰ para transformar-se em um “Saber a ser Ensinado $\Rightarrow$ Objeto de Ensino”. O que nomeio aqui de “Saber Artístico em Dança” é uma analogia ao “Saber Sábio” conceituado por Chevallard. Por ser uma expressão artística, fruto de intensas vivências sociais (ensaios, montagem, apresentações, remontagens, etc.) pode ser inadequado classificar um Balé de Repertório como um “Saber Sábio”.

Dentro de uma remontagem tradicional, no processo de transposição do Balé de “Saber Artístico” a “Saber a ser Ensinado $\Rightarrow$ Objeto de Ensino”, acontecem apenas transformações necessárias para a obtenção de um resultado cênico final. Desta forma, o balé de repertório não é utilizado como um conteúdo em si e o aluno acaba tendo acesso

¹⁰ O termo “Saber Artístico em Dança” foi motivado pela discussão sobre o que seria o “Saber Sábio” definido por Chevallard no campo da Arte. Entretanto, por ser uma conceituação complexa, não cabe nesta pesquisa aprofundar no tema, trabalho este que pretendo realizar em pesquisas futuras.

limitado às dimensões do repertório, sendo privado de conhecer toda a complexa estrutura da obra.

Por este motivo, proponho aqui um modo diferenciado de adequação da Transposição Didática para o contexto do Ensino da Dança, especialmente dos Balés de Repertório. Esta adequação é necessária, pois não há uma negação de que o processo de transposição didática exista anteriormente, o que existem são diferenças na motivação e nos objetivos escolhidos para transformar o Balé de Repertório de “Saber Artístico em Dança” para “Saber a ser Ensinado ⇨ Objeto de Ensino”, ou seja, para transformá-lo efetivamente em conteúdo.

O objetivo deste projeto é o de transformar o balé de repertório em “Saber a ser Ensinado ⇨ Objeto de Ensino”, sem o pré-requisito de realizar a montagem cênica tradicional do balé, para poder explorá-lo nos diversos conteúdos que ele contempla.

2.2. A Escolha do Balé Adequado para a realização do projeto

Trabalhar com os balés de repertório de forma genérica poderia diluir o sentido deste projeto, pois seria inviável trabalhar de forma aprofundada com os vários repertórios simultaneamente. Estas obras, apesar de possuírem características semelhantes, são também, muito distintas.

Assim, critérios foram estabelecidos para a escolha do balé adequado, considerando que o público alvo a ser atingido é constituído por crianças. Nesse sentido, o balé de repertório deveria possuir narrativa de fácil compreensão; trabalhar com elementos teatrais de forma clara, considerando a grande importância da pantomima para a compreensão da obra; e possuir universo que seja próximo do infantil, despertando o interesse dos participantes.

Avaliando essas condições, o escolhido foi o balé *Coppélia*, pois: a história é linear e de fácil entendimento, o uso de pantomima e encenação teatral é abundante em toda a obra e, principalmente, ele conta uma história capaz de interessar o público infantil, especialmente pela presença de brinquedos e bonecos.

2.3. O Balé *Coppélia*

Coppélia, também conhecido no Brasil como *A Moça dos Olhos de Esmalte*, estreou em 1870 na Ópera de Paris, com coreografia original de Arthur Saint-Léon, libreto de Charles Nutter e de Saint-Léon e música de Léo Delibes.

O balé se passa na aldeia da Cracóvia, na Polônia e conta a história de um velho bonequeiro, *Dr. Coppélius*, que coloca diariamente sua criação mais amada na sacada da sua casa, a boneca *Coppélia*. Sem saber que se trata de uma boneca, *Franz*, um camponês da vila e namorado da ciumenta *Swanilda*, diverte-se paquerando a suposta moça. *Swanilda*, ao encontrar a chave da casa do bonequeiro perdida na aldeia, resolve invadi-la para tirar satisfação com a rival. Logo descobre que ela não oferece risco e decide enganar o velho, fingindo ser a *Coppélia*. *Dr. Coppélius* entra em casa bêbado na companhia de *Franz* e seus amigos e não acredita no milagre que aconteceu: sua boneca ganhou vida. Maravilhado, ele dança com a falsa boneca que logo revela ser *Swanilda*. *Franz* desculpa-se com a namorada e a pede em casamento. Ela o perdoa, mas ainda assim traz a boneca sem roupa para a cena e promove uma quebradeira geral na casa do bonequeiro. *Franz* e *Swanilda* se casam, mas antes entregam o dinheiro que receberam do dote para o *Dr. Coppélius*, em sinal do arrependimento que sentem por terem destruído o interior de sua casa.

2.4. O Balé *Coppélia* como conteúdo

O “Saber Artístico em Dança *Coppélia*” foi escolhido neste projeto para, através da Transposição Didática, transformar-se em um “Saber a ser ensinado $\Rightarrow$ Objeto de Ensino”. Este processo iniciou-se a partir da minha formação artística como bailarina e professora, na qual reconheci a importância do balé *Coppélia* dentro do contexto histórico atual. E pude cogitar a possibilidade de utilizá-lo dentro do pré – projeto, elaborado na disciplina Pesquisa em Artes Cênicas, lecionada pelo professor Dr. Maurílio Rocha.

A disciplina atuou como a Noosfera, onde através de leituras, diálogos com colegas, questionamentos e orientações; optei por eleger *Coppélia* como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Com a elaboração do pré-projeto concluída, as mudanças inerentes ao processo de transposição didática continuaram, modificando *Coppélia* epistemologicamente, e transformando-o em “Saber a ser Ensinado $\Rightarrow$ Objeto de Ensino”.

Para que a transposição aconteça, o “Saber a ser Ensinado /Objeto de Ensino *Coppélia*” precisa ser tratado de forma distinta do “Saber Artístico em Dança *Coppélia*”. Os elementos presentes no “Saber Artístico em Dança *Coppélia*”, necessários para a realização da obra como espetáculo, precisam ser compreendidos, analisados e transformados em conteúdos escolares.

A partir dessa análise, consideramos os seguintes conteúdos a serem ensinados

dentro do Balé *Coppélia*:

- Dramaturgia
- Estudos referentes aos aspectos teatrais da obra, como construção dos personagens, improvisações, exercícios teatrais e construção de cenas.
- Apreciação
- Objetos cenográficos
- Figurino
- Cenografia
- Passos de dança
- Coreografia
- Apresentação / Espetáculo cênico
- Iluminação (este item não foi trabalhado com as alunas dentro deste projeto-piloto)

Após a definição dos conteúdos, foi preciso decidir qual seria a melhor maneira para trabalhá-los em sala. Para isso, utilizei como referência a Abordagem Triangular e seus eixos Apreciar, Contextualizar e Fazer.

Escolhi as atividades adequadas para abordar os conteúdos buscando contemplar os três eixos da forma mais completa e diversificada possível, considerando o número dos encontros definidos para a realização das atividades, o contexto e o perfil da turma de estudantes.

Listo abaixo as atividades trabalhadas, em ordem diversa da aplicada em sala. Enumerei-as desta maneira para melhor demonstrar a utilização da Abordagem Triangular:

Apreciação:

- Narração da história do Balé *Coppélia* aos alunos;
- Apreciação do vídeo do Balé dançado pelo *Kirov Ballet*;
- Contato com fotos de outras montagens do Balé por outras Cias, inclusive contemporâneas;
- Contato com libretos de montagens de diversos Balés;

Contextualização:

- Discussão sobre o que os alunos sabem sobre Balés de Repertório e se já tiveram a oportunidade de assistir algum;

- Desenvolvimento de um pequeno panorama histórico, percorrendo sobre a origem do Balé como técnica e como expressão artística (balé de repertório);
- Contexto em que os Balé eram dançados antigamente e como são dançados hoje;
- Relação entre teatro e dança nessa forma de expressão;

Fazer Artístico / Criação:

- Aprofundamento nos aspectos teatrais da obra, trabalhando a improvisação livre das histórias estudadas, a construção dos personagens e exercícios teatrais.
- Criação de uma nova encenação, utilizando os elementos que compõem o balé para contar uma nova história criada pelos alunos;
- Criação individual de um libreto da encenação na qual cada aluna participa.

2.5. Algumas considerações sobre o ambiente de trabalho

Antes de refletir sobre o trabalho prático desenvolvido com os conteúdos, gostaria de contextualizar o leitor sobre o ambiente escolar e as condições nas quais este projeto foi desenvolvido.

As atividades práticas desta pesquisa foram realizadas no Colégio Helena Bicalho, escola particular vinculada a Rede Pitágoras, que possui na disciplina curricular de Arte apenas a modalidade Artes Visuais. Como atividades de extensão, são desenvolvidas aulas de Dança na modalidade Balé Clássico, coordenadas pelo Espaço Integrado de Arte e Educação; nas quais atuo desde 2007.

O pré-projeto foi apresentado para a coordenação, que permitiu que as atividades fossem desenvolvidas com as alunas com as quais já trabalho há cerca de dois anos. Foram treze encontros, divididos entre as quartas-feiras e alguns sábados dos meses de agosto, setembro e primeira semana de outubro de 2009, totalizando 15 horas/aula.

A turma era composta por três classes distintas, com faixa etária entre 09 e 13 anos, abrangendo do 3º ao 8º anos do Ensino Fundamental, que foram reunidas especialmente para a realização dos trabalhos deste projeto. Dessa forma, apesar de constituir uma turma de alunas para as quais eu já lecionava, a nova configuração trazia características que eu desconhecia; o que exigiu, em alguns momentos do trabalho, a flexibilização das propostas previamente elaboradas.

Todas as participantes eram mulheres, uma vez que não há alunos homens matriculados no balé no colégio. Não há uma determinação por parte da escola que

proíbe a participação dos meninos nas aulas, mas também não há ações que incentivem a participação desses. No início do ano, por exemplo, quando são enviadas as circulares de divulgação das aulas de Balé e os convites para as aulas experimentais, estas são entregues apenas às meninas do colégio.

As alunas são interessadas e envolvidas com o processo de ensino. Porém o grande número de alunas em sala, que tinham que se dividir em grupo para improvisar e ensaiar, fez com que, muitas vezes, a sala de aula se tornasse um ambiente agitado. Nessas horas, a classe em nada parecia com uma sala de aula de balé tradicional. Aparentemente, os grupos misturavam-se, e em vários momentos aconteciam cenas diferentes no mesmo lugar. É interessante marcar que, apesar do caos aparente, nós participantes conseguíamos compreender e trabalhar naquelas condições.

Devido à idade das participantes, não era possível permitir que os grupos saíssem de sala para ensaiarem em ambientes separados, já que todas as alunas estavam sob minha responsabilidade e não havia outros funcionários na escola além do porteiro. Assim, acabamos construindo uma forma particular, porém eficiente de trabalho.



Grupos ensaiando as cenas simultaneamente

2.6. O trabalho com os conteúdos do balé *Coppélia*

Pretendo, a partir de agora, discutir brevemente os conteúdos escolhidos e a maneira como consegui aplicá-los em sala, refletindo sobre algumas questões pedagógicas, a dinâmica da sala de aula e escolar e sobre outros aspectos pertinentes.

Esta, portanto, é uma reflexão que pretende tecer relações com a experiência prática vivenciada durante o processo. Para isso, os conteúdos funcionarão como pontos de partida para discussões mais amplas, que irão focar além dos aspectos conceituais dos saberes em questão.

2.6.1 Dramaturgia

O Balé *Coppélia* é uma obra cênica dançada que conta a história do libreto escrito por Arthur Saint – Léon e Charles Nuitter. Neste trabalho não há presença de um texto dramático, elemento desejável para que o balé pudesse ser estudado a partir do conceito de dramaturgia clássica.

A dramaturgia clássica examina exclusivamente o trabalho do autor e a estrutura narrativa da obra. Ela não se preocupa com a realização cênica do espetáculo: isto explica um certo descaso da crítica atual para esta disciplina, ao menos no seu sentido tradicional. (PAVIS, 2005, p.: 113).

Assim, o conceito de dramaturgia clássica não atende a todos os anseios deste projeto, que deseja estender os estudos dramatúrgicos além do seu libreto, considerando também a encenação da obra. Nesse sentido, Pavis traz outra definição do conceito de dramaturgia, relacionado ao trabalho do dramaturgo:

Dramaturgia designa então o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer. Este trabalho abrange a elaboração e a representação da fábula, a escolha do espaço cênico, a *montagem*, a interpretação do ator, a representação ilusionista ou distanciada do espetáculo. Em resumo, a dramaturgia se pergunta como são dispostos os materiais da fábula no espaço textual e cênico e de acordo com qual temporalidade. A dramaturgia, no seu sentido mais recente, tende portanto a ultrapassar o âmbito de um estudo de texto dramático para englobar texto e realização cênica. (PAVIS, 2005, p.: 114)

Dentro desta visão mais abrangente, na qual a dramaturgia rompe com as barreiras do texto dramático para chegar ao estudo da realização cênica, é possível propor maneiras de trabalhar com a dramaturgia presente no “Saber Artístico em Dança *Coppélia*”, de forma que ela possa ser apreendida pelos alunos.

Elegi como ponto de partida para o trabalho, a opção por procedimentos que possibilitassem a compreensão da fábula pelas alunas, uma vez que dentro do “saber a ser ensinado ⇨ objeto de ensino Dramaturgia”, este item apresentou-se como prioridade.

Na primeira aula foi feita a narração da história do balé *Coppélia*. De forma bastante lúdica e teatral, contei a história introduzindo paralelamente ideias importantes, como a noção da divisão da história em atos e a necessidade da utilização de objetos cenográficos no palco.

Após a narração, fotos de diversas montagens de *Coppélia* e o livro “Contos do Balé”¹¹ foram distribuídos para as alunas olharem e manusearem, de modo que elas pudessem estabelecer um primeiro contato com referências visuais da obra. Foram escolhidas fotos de montagens tradicionais e contemporâneas do balé.

Este momento de sensibilização apresentou-se como parte significativa do processo, pois a curiosidade com a narrativa foi despertada e, por consequência, o desejo do assistir a montagem cênica do Balé. Além disso, a diversidade das fotos, instigou comentários sobre quais daquelas imagens correspondiam, e quais se distanciavam, do referencial de balé que elas possuíam.

Permitir o questionamento, estranhamento e admiração, para podermos em conjunto, problematizar o assunto trouxe resultados interessantes para atividades posteriores. Foi possível estabelecer, desde o início, a noção de que não existe uma versão certa e outra errada, e sim, diferentes formas de enxergar e trabalhar com o balé *Coppélia*.



Alunas apreciando o livro “Contos do Balé”

Na aula seguinte, assistimos a um vídeo de *Coppélia* dançado pelo *Kirov Ballet*.

¹¹ Neste livro, a crítica de dança e bailarina Inês Bogéa reconta cinco das principais histórias do repertório das Companhias de Balé Clássico, entre elas, *Coppélia*.

Justifico minha opção por esta montagem, por considerar que - dentre todas as outras versões às quais tive acesso - ela possui características importantes para o desenvolvimento deste processo. A primeira e mais determinante é que, ao contrário das outras versões, a boneca *Coppélia* efetivamente dança nesta versão. A segunda característica é a montagem em si, que considero diferenciada em termos de qualidade e expressividade, desde a beleza dos figurinos e cenários até a atuação dos bailarinos.

Avalio que a decisão de passar o vídeo do *Kirov* obteve o resultado esperado, uma vez que nos trabalhos práticos desenvolvidos posteriormente, foi possível perceber claramente algumas influências do vídeo, especialmente no que diz respeito a movimentação das bonecas criadas pelas alunas. É importante relatar que a história contada para as alunas num primeiro momento (a mesma descrita anteriormente nesta pesquisa) possui algumas diferenças da versão do *Kirov*.

São pequenas modificações que foram rapidamente detectadas pelas alunas, como por exemplo, numa *Swanilda* e suas amigas entram na casa do Dr. *Coppelius* com a chave perdida pelo bonequeiro. Na outra, elas entram através de uma escada, que dá acesso à sacada da casa do velho.

Essas divergências trouxeram questionamentos sobre qual era a versão “certa” da história. As diferenças transformaram-se então num mote para discussão sobre como aquele balé chegou à atualidade e como adquiriu longevidade. Assim, passamos a discutir o contexto em que os balés eram dançados antigamente e como são dançados hoje. Foi também um momento de discutir que os balés de repertório são obras vivas, e que por isso, as diferenças existem, pois tudo que é vivo está em movimento. Além disso, ao colocar estas diferenças de forma proposital, ressalto novamente que o trabalho com a diferença será bem aceito dentro do processo.

Também como atividade específica de dramaturgia, após os trabalhos desenvolvidos, que culminaram em cenas inspiradas em *Coppélia*, cada aluna desenvolveu um libreto da encenação que criou.

A construção dos libretos foi dividida em duas partes complementares. A primeira foi composta pela apreciação de libretos e programas já existentes, através do manuseio, contato com as fotos, projeto gráfico e textos e a segunda, pela confecção dos libretos em si.



Alunas apreciando os libretos e programas já existentes

Para a confecção, organizei uma ficha técnica de referência para que as crianças pudessem se orientar. Além da ficha, as alunas produziram capas e redigiram a história trabalhada pelo seu grupo. A produção dos libretos aponta uma possibilidade de um trabalho de interdisciplinaridade com a disciplina Português nas futuras versões deste projeto, o que trará benefícios consideráveis para a qualidade dos textos produzidos e para a compreensão de aspectos mais específicos da fábula.

As aulas deste projeto aconteceram fora do horário escolar regular, portanto o restante da escola encontrava-se fechado, com o alarme ativado. Dessa forma o acesso a locais, diferentes da sala de balé ficava bastante restrito. Assim, atividades essenciais, como a apreciação do vídeo e a confecção dos libretos, que precisavam ser desenvolvidas respectivamente, na sala de multimídia e na biblioteca, apresentaram-se como um problema a ser solucionado. Felizmente, após alguns diálogos entre secretaria, biblioteca e seguradora, conseguimos acesso aos locais desejados.

A ocupação desses espaços por uma aula de Dança e a natureza dos exercícios desenvolvidos nesta etapa causou incômodo em alguns pais, que demonstraram certo desconforto em levarem suas filhas para a escola para “desenhar, colorir e ver vídeo” na aula de balé. Um pai, inclusive, em um dos dias da confecção dos libretos, num sábado de manhã, entrou na biblioteca e pediu para ver o que as meninas estavam fazendo.

Após algum tempo observando, ele veio me perguntar qual era o motivo de eu ter marcado uma aula no sábado de manhã para elas desenharem, “já que nem dançando elas estavam”. Imediatamente, peguei a pilha de programas e libretos que estava em cima

de umas das mesas e pedi que ele olhasse. Perguntei então se ele sabia o que era aquele material, e ele respondeu que eram programas de espetáculos. Expliquei então que há quase dois meses elas estavam envolvidas num projeto sobre o balé *Coppélia* e que, conforme ele já havia sido comunicado por uma circular, no dia determinado, elas apresentariam as cenas estavam desenvolvendo. Aqueles libretos que elas estavam produzindo faziam parte do processo educativo, e que ao assistir as cenas, ele poderia compreender melhor a função dos libretos.

Ainda insatisfeito, mas talvez um pouco mais convencido de que havia propósito na aula, o pai retirou-se da biblioteca. No dia da apresentação das cenas, ele estava na plateia, fotografou com entusiasmo a participação da filha e não teceu mais questionamentos ou comentários sobre o projeto.

Considero importante relatar esses fatos para demonstrar a dificuldade de algumas pessoas em enxergar a Dança e a Arte, como uma área específica de conhecimento. É bastante provável que se sua filha tivesse realizando atividades de áreas de conhecimento mais facilmente reconhecidas como Português e Matemática, aquele pai não teria entrado na biblioteca para questionar os motivos do professor em promover uma atividade no sábado de manhã.

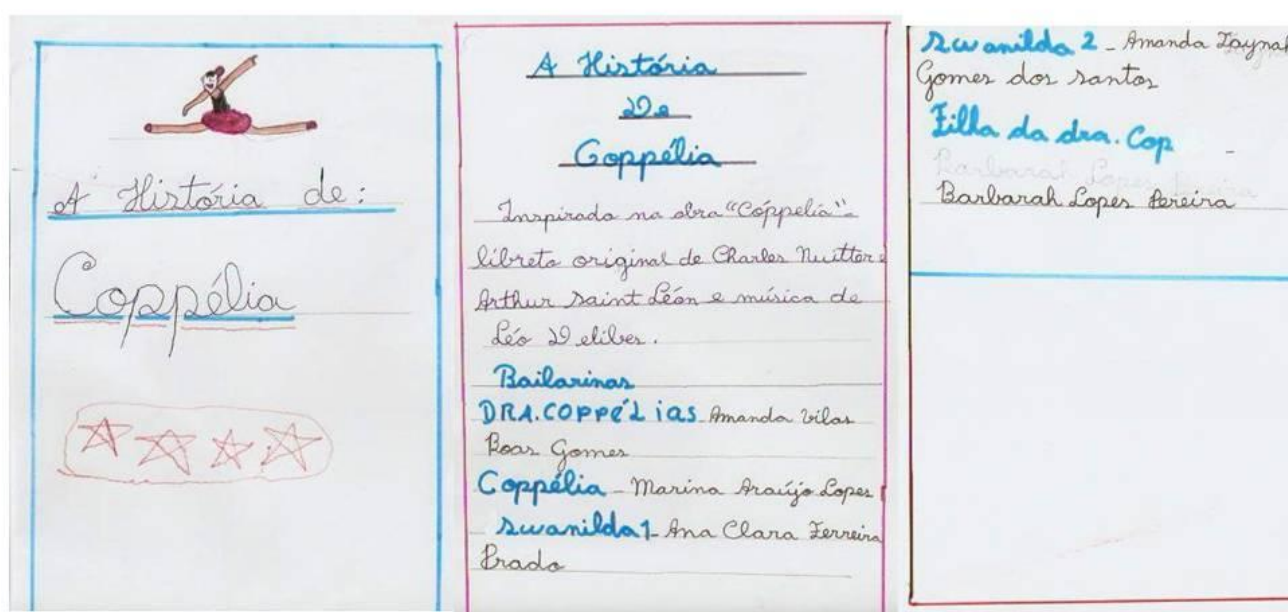
Cabe ressaltar que desde 1996, com a publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a Arte se fortaleceu como conhecimento escolar, sendo reconhecida como disciplina curricular obrigatória. Este projeto, apesar de ser desenvolvido em horário extracurricular, orienta-se pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Arte, podendo futuramente ser vislumbrado dentro do ambiente escolar formal.

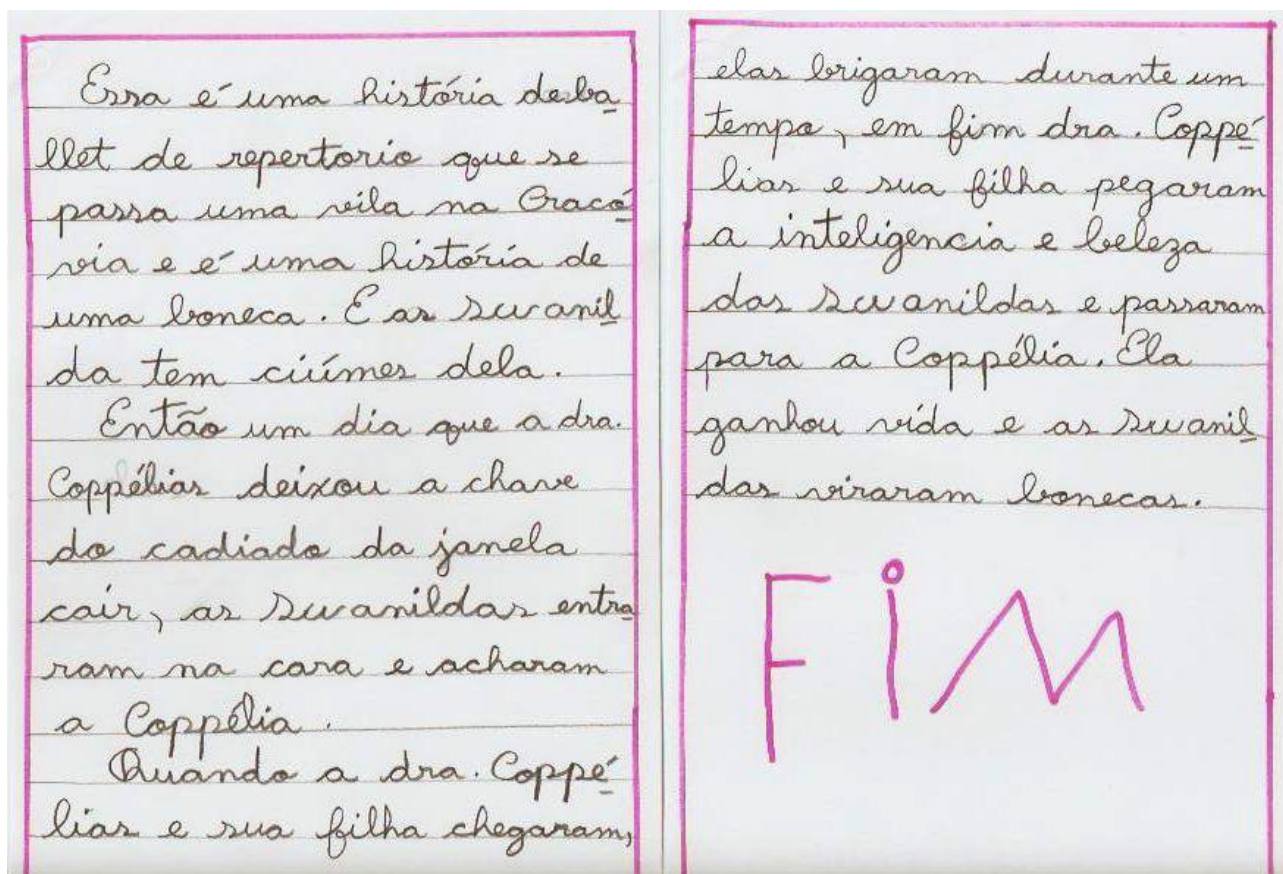
Retomando as questões referentes à dramaturgia, é importante ressaltar que o trabalho com este conteúdo aconteceu paralelamente a outras atividades, porém me detive a comentar, neste tópico, apenas sobre aquelas que se referem diretamente a ele.



A

Alunas confeccionando os libretos





Libreto confeccionado pela aluna Marina

2.6.2. Estudos referentes aos aspectos teatrais da obra

2.6.2a. Improvisações

Após a apreciação do vídeo, o próximo momento foi improvisar de forma livre sobre a história estudada. A proposta teve enunciado genérico, sendo determinado apenas que as alunas deveriam dividir-se em grupos e encenar a história que estavam estudando.

As alunas tiveram autonomia para escolher qual personagem iriam representar, e dentro do tempo estipulado, deveriam apenas improvisar a história ou trechos dela, sem preocupar-se em apresentar o trabalho desenvolvido. Passada essa fase, elas deveriam criar uma cena, organizando a improvisação para apresentar para a turma.

Como havia apenas uma cadeira em sala e todos os grupos estavam solicitando utilizá-la, optei por disponibilizar a utilização de bancos de plástico branco que fazem parte do acervo da escola. Esta decisão foi motivada também pelo reconhecimento da força das diversas cenas da obra original, nas quais *Coppélia* aparece sentada com um livro ou um leque, imagem presente desde o início no trabalho dos grupos.

No momento das improvisações, o “Saber Artístico em Dança”, na condição de um

passo de dança ou pantomima, precisou ser transposto para algo próximo do universo etário das alunas. Para que isso, o foco da improvisação deveria estar na encenação da história, priorizando a representação da fábula ou de parte dela. Assim, a estrutura complexa do balé *Coppélia* foi recortada, destacando os aspectos teatrais da encenação, em detrimento das coreografias dançadas.

Apesar manter o foco na encenação e não na dança em si, as cenas apresentadas inicialmente eram muito curtas e sem ação. As alunas mostraram dificuldade em entender quais movimentos e ações eram necessários para conseguir contar a história de *Coppélia* sem a utilização das falas.

Desse modo, foi preciso estimulá-las a encontrar outras maneiras de encenar, explorando aspectos que possibilitassem que a história contada fosse compreendida pelo público e pelos alunos atuantes.

Estas improvisações iniciais foram determinantes para o andamento do processo, tanto como fator de desenvolvimento técnico e artístico, como fator motivacional. Como elas gostaram muito de fazê-las, sempre pediam para poder continuar trabalhando nas cenas.

2.6.2b. Exercícios teatrais e construção dos personagens

Após as improvisações realizadas, foi possível perceber que esta etapa seria essencial no transcorrer das atividades. Para as alunas era difícil entender a cena como um local para se encenar uma história, uma vez que elas estavam acostumadas apenas a dançar e não a interpretar um personagem.

Neste momento, a interface com o Teatro, presente em todo o trabalho, tornou-se mais evidente e necessária. Trabalhar alguns conceitos de forma teatral foi o recurso encontrado para ampliar o entendimento que as crianças tinham da narrativa e da encenação.

Para isso, recorri a algumas proposições da metodologia de Spolin¹², como os conceitos de “Onde”, “Quando” e “Quem”, definidos pela autora nos verbetes abaixo:

Onde – Objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente imediato; o ambiente geral; o ambiente mais amplo

¹² **Viola Spolin** é importante autora e diretora de teatro norte-americana. Foi ela quem definiu o conceito de Jogo Teatral e sistematizou seu próprio sistema de jogos. Entre os livros publicados por Spolin estão “Improvisação para o Teatro” e “Jogos teatrais em sala de aula”, traduzidos para o português por Ingrid Koudella.

(além de); parte da estrutura.

O quê – Uma atividade mútua entre os atores, existindo dentro do onde; uma razão para estar em determinado lugar; “O que você está fazendo aí?”; parte da estrutura.

Quem – As pessoas dentro do Onde; “Quem é você?”; “Qual é o seu relacionamento?”; parte da estrutura. (SPOLIN, 2003, p.344 e 346)

Estes conceitos foram norteadores dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos e apresentaram-se como recursos para o aprofundamento dos aspectos presentes nas cenas. Como ilustra o exemplo a seguir:

Dr. *Coppélius* é um senhor idoso e excêntrico, que possui dificuldade de locomoção e um andar característico. Ao representá-lo, uma aluna utilizava na maior parte do tempo o passo *skip*, caracterizado pelo rápido deslocamento e pelos saltos. Havia, portanto, uma contradição entre o passo escolhido e o personagem representado. Pouco a pouco a aluna foi sendo estimulada a encontrar um andar para o Dr. *Coppélius*, diferente daquele proposto inicialmente. Isso ocorreu de forma gradativa, através de perguntas e afirmações inspiradas nas proposições de Spolin, como: “Quem é o Dr. *Coppélius*”, “Quantos anos tem o Dr. *Coppélius*?”, “Se ele é velho, ele consegue fazer *skip* dessa maneira?”, “Lembre-se dos seus avós, como eles andam?”, “Ele é sério ou engraçado?” Como é andar engraçado para você?”. Gradativamente, a aluna conseguiu desenvolver um andar para o seu Dr. *Coppélius*, onde estilizava o *skip*, transformando-o num andar manco e desequilibrado, que fugia da estética da simetria da técnica clássica porém não abandonava o mecanismo do passo de dança.

Nesta etapa, também foi desenvolvido o jogo teatral da “História Compartilhada”, no qual as alunas contam uma história de forma dividida, tentando manter a coerência e sentindo da narrativa. Foi o primeiro momento que trabalhamos de forma mais conceitual o “Onde”, “Quando” e “Quem” e foi quando as alunas começaram a perceber as diferenças entre representar e dançar em cena.

Como houve um trabalho com voz, as meninas se despertaram para algo de novo e desconhecido naquela atividade, o que inicialmente causou certo desconforto. Elas estavam acostumadas a dançar em silêncio e, em alguns casos, a timidez se apresentou como dificuldade significativa para a expressão com a fala.

Apesar do trabalho com voz não ser o objetivo deste projeto, esta atividade revela novas possibilidades de trabalho dentro da proposta. Mesmo tendo sido trabalhada de forma rápida, ela trouxe reflexos positivos no desenrolar das cenas práticas e se tornou referência para exemplificar situações nas quais havia uma dificuldade de comunicação

com o público nas cenas apresentadas, lembrando “agora não podemos falar, como vamos trazer as falas para as nossas ações?”. Acredito que se as atividades com voz fossem trabalhadas numa duração de tempo maior, traria significativos benefícios artísticos para as alunas, ficando o desejo de nas versões futuras, conseguir trabalhar de forma mais específica esse aspecto.

A atividade da “História Compartilhada” e o conhecimento mais aprofundado da história de *Coppélia*, foram utilizados para discutir as noções de “Início”, “Meio” e “Fim”, essenciais para a compreensão da narrativa, da dramaturgia e para a criação de novas histórias; próxima etapa do projeto.

2.6.2c. Construção de cenas

Após o estudo da história de *Coppélia*, a apreciação de vídeo e fotos, as improvisações iniciais e alguns estudos teatrais, as alunas dividiram-se novamente em grupos para trabalhar com as cenas criadas por elas, numa espécie de versão para o balé.

As atividades foram realizadas da seguinte maneira: inicialmente, elas deveriam definir a história para depois improvisá-la. Nos primeiros ensaios, elas teriam liberdade para realizar mudanças nas histórias, até a definição dos roteiros. Com os roteiros pré-definidos, os grupos agora deveriam focar no trabalho de atuação.

Durante o trabalho mais específico com as cenas apareceram alguns problemas de relacionamento entre as alunas, especialmente relacionados à insatisfação com os personagens que estavam representando ou com os rumos da história que participavam. Ao permitir que trabalhassem com relativa autonomia, era inevitável que questões como estas aparecessem. Alunas que podem escolher o que querem dentro da proposta, podem também questionar e demonstrar sua insatisfação.

Esse quadro revelou que ao possibilitar a experiência da decisão e da autonomia, problemas que costumam ficar escondidos atrás da figura autoritária do professor passam a emergir, revelando questões antes não evidenciadas.

É notório que existe a insatisfação com o papel representado dentro de um processo de trabalho tradicional com os balés de repertório, no qual o professor ou ensaiador decide de forma arbitrária quem deve representar qual personagem de um balé. Entretanto, essa insatisfação costuma ficar escondida no choro dos bailarinos e nos rostos desagradosos.

Quando a escolha dos personagens passa a ser uma decisão consensual, essa

situação tende a modificar-se. Os problemas passam a ser explicitados e por isso, necessitam de respostas que viabilizem a manutenção do trabalho do grupo.

Dessa maneira, o professor tem um papel essencial, pois sua habilidade de mediar os conflitos será decisiva. É comum que as crianças, ao não possuírem seus desejos atendidos, optem pela decisão de não trabalhar mais com aquele grupo ou de forma mais drástica, de não participar mais das atividades.

Houve casos nos quais a situação foi resolvida modificando a história antes estabelecida, como a existência de duas *Swanildas* numa mesma história. Outro caso, no qual a aluna apresentou-se definitivamente contra a história escolhida pelo grupo, foi preciso discutir a questão de forma mais ampla.

Inicialmente, todas haviam sido avisadas que as trocas de grupo não seriam permitidas. A situação de troca ocorreu no início da definição das cenas e o trabalho foi interrompido para a realização de uma grande roda para debatermos a questão. Nesse momento, retomamos qual era o combinado inicial e discutimos como iríamos lidar com a situação. As alunas se posicionaram a favor da troca da colega de grupo, tendo sido alertadas que nenhuma mudança poderia ocorrer no futuro e que aquela troca não poderia servir de exemplo para justificar outras. A troca foi realizada e não houve novas solicitações de mudanças de grupos.

Foram formados cinco grupos de trabalho. Um deles era composto por alunas mais velhas que a média da turma, tendo entre doze e treze anos de idade. Inicialmente estas alunas apresentaram resistência a participarem das atividades, pois com a turma repleta de colegas mais novas, o trabalho parecia aos olhos delas, ser inadequado para a faixa etária da qual faziam parte.

Buscou-se, em conjunto, encontrar soluções para que estas alunas pudessem fazer parte das atividades sem sentirem-se deslocadas. Elas solicitaram que a história encenada por elas não fosse baseada em *Coppélia* e que apenas utilizasse a estrutura da narrativa e os outros elementos necessários já estudados.

Apesar de não ser a ideia inicial, acolhi ao pedido por acreditar que, dentro do processo de ensino, era mais importante que elas vivenciassem a experiência de representar uma história criada por elas baseada na estrutura do balé de repertório, do que necessariamente, na história de *Coppélia*. Neste caso específico, dentro do processo da Transposição Didática do conteúdo *Coppélia*, priorizei a estrutura do balé de repertório em detrimento da sua fábula, uma vez que devido da faixa etária das alunas solicitantes, elas eram capazes de ter uma compreensão mais aprofundada da estrutura. Dessa forma, elas aproximaram-se do processo e sentiram-se motivadas a continuar

participando das atividades.

2.6.3. Apreciação

O trabalho com a apreciação esteve presente durante todo o processo, através do contato com as fotos, vídeo, libretos, programas e principalmente, assistindo as improvisações e cenas apresentadas pelas próprias colegas.

Destaco o item apreciação como conteúdo, além de eixo da Abordagem Triangular, por acreditar que sua amplitude vai além de um recurso metodológico. É objetivo deste projeto, proporcionar que as alunas apreciem e conheçam *Coppélia*, não só para poderem desenvolver as demais atividades propostas, mas para terem acesso a esta obra de referência, dentro dos Balés de Repertório.

Assim, o trabalho com a apreciação amplia a relação das alunas com o “Saber Artístico em Dança *Coppélia*”, além de aproximá-lo da realidade das crianças, ao tratá-lo como “Saber a Ser Ensinado ⇨ Objeto de Ensino”.

Como a apreciação das fotos, vídeo, libretos e programas foi comentada em itens anteriores, dedico este tópico a destacar a importância de cada aluna apresentar o próprio trabalho e apreciar o trabalho dos colegas.

Durante o processo de construção das cenas, descrito anteriormente, cada grupo apresentava, no final da aula, seu trabalho para a turma. Este momento, aguardado com ansiedade pelas alunas, foi essencial para o desenvolvimento das cenas. Beneficiou aos que assistiam, que puderam fruir e aprender com os trabalhos dos colegas e, principalmente, aos que apresentavam as cenas, que tiveram a oportunidade de amadurecer sua relação com a existência de uma plateia e ouvir comentários e críticas construtivas sobre o trabalho que estavam desenvolvendo.

Durante a apreciação das cenas pela turma, pude retomar, em vários momentos, conceitos importantes e apresentar outros novos. Como todos estavam concentrados e focados, era possível interferir nas cenas e fazer diversos questionamentos, que se referiam desde a colocação espacial dos bailarinos, até a velocidade adequada dos movimentos para a compreensão da ação executada.

Como professora, era o momento essencial para a compreensão do andamento do processo, pois as apresentações para a turma eram a única hora que conseguia assistir as cenas individualmente, sem interferência dos outros grupos.

Era durante a apreciação que apareciam os questionamentos sobre a compreensão da história contada e se cada personagem estava sendo capaz de realizar

suas ações com a qualidade necessária para ser entendida pelo público.

Apresentar as cenas e assistir aos colegas era, também para as alunas, a hora mais prazerosa do trabalho. As meninas foram adquirindo gosto pelo momento, superando a vergonha e criando coragem para arriscar em cena. Como a apreciação acontecia no final de cada aula, vários pais já haviam chegado para buscá-las o que funcionava como mais uma motivação.

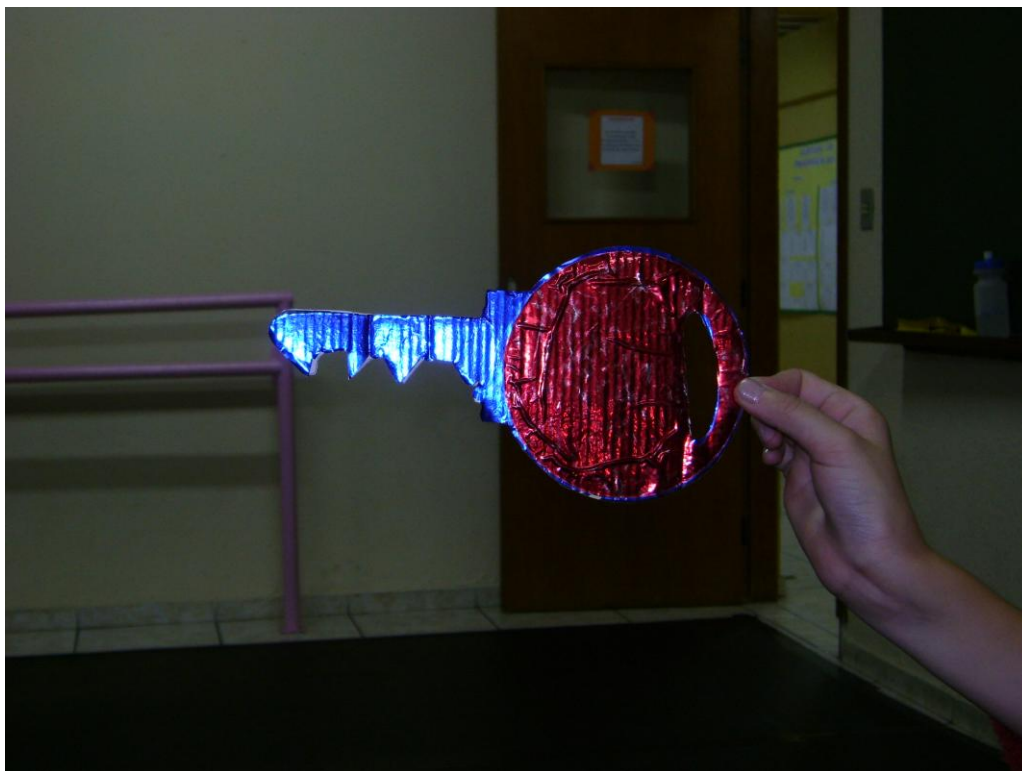
2.6.4. Objetos cenográficos

O trabalho com objetos cenográficos ocorreu de forma simultânea a outras atividades desenvolvidas. Conforme foi explicado no item dramaturgia, alguns conceitos importantes, como a importância e função dos objetos cenográficos, foram inseridos durante a narração da história de *Coppélia* para as alunas.

Para conseguir introduzir esta noção, recorri a recursos como: ao contar a cena na qual *Swanilda* encontra a chave da casa do Dr. *Coppelius* usei uma pequena chave de um cadeado. Ao pegá-la, perguntei se as alunas estavam enxergando-a com clareza e se de longe elas seriam capazes de reconhecer aquele objeto. Recebi um sonoro “Não” como resposta. Expliquei então, de forma sucinta, sobre a importância de utilizar objetos adequados na cena, e refletimos rapidamente sobre quais características aquela chave deveria ter para ser eficiente em cena, como por exemplo, tamanho suficiente para poder ser reconhecida como chave pela plateia.

O objeto, a partir do momento que é identificado pelo espectador, situa imediatamente o cenário. Quando é importante para a peça caracterizar o ambiente cênico, o objeto deve apresentar alguns traços distintivos. O objeto naturalista é autêntico como um objeto real. O objeto realista, em compensação, reconstitui somente um número limitado de características e funções do objeto imitado. O objeto simbolista estabelece uma contra-realidade que funciona de maneira autônoma. (PAVIS, 2005, p.: 265).

No decorrer das atividades práticas e encenações, uma das alunas trouxe a seguinte chave para utilizar na improvisação:



Esta chave, confeccionada em casa de forma espontânea pela aluna Amanda Vilas Bôas (10 anos) foi trazida para que todos os grupos pudessem utilizá-la durante os ensaios e apresentações. A aluna relatou que inicialmente havia feito duas chaves, mas que ao ensaiar com a irmã em casa (que também estava participando do projeto) percebeu que elas haviam ficado “moles e poderiam estragar” e optou por juntá-las, transformando-as numa chave mais forte.

Ao confeccionar um objeto grande e resistente, capaz de ser facilmente reconhecida pelo espectador à distância, a aluna demonstra o entendimento da noção de “objeto cenográfico” dentro da perspectiva trabalhada em sala de aula.

Este momento é oportuno para exemplificar as modificações que o conteúdo – “saber artístico em dança objeto cenográfico” sofre para transformar-se em um “saber a ser ensinado ➡ objeto de ensino - Objeto Cenográfico”. O conceito complexo, apresentado por Pavis na citação acima, transforma-se num conceito mais simples, com ênfase nos itens considerados principais para serem compreendidos pelos alunos: função e características do objeto. Assim o objeto cenográfico precisa ser eficiente tanto para os bailarinos, como para os espectadores. Além disso, é importante que as alunas compreendam que na impossibilidade de construir uma porta, será a chave que determinará os limites imaginários daquele cenário, inclusive a localização da porta.

Outro exemplo sobre a confecção dos objetos cenográficos ocorreu com a aluna

Rebeca, que envolveu a família no processo de construção do seu objeto cenográfico. No dia da apresentação das cenas, sua mãe chegou apressada com uma bengala na mão, confeccionada com canos de PVC e tecido. Ela relatou que juntamente com seu esposo, havia passado a tarde tentando confeccionar a bengala para que Rebeca pudesse utilizar na cena.



Aluna Rebeca Francine caracterizada como Dr. Coppélius

2.6.5. Figurino

O trabalho com o figurino dentro do projeto-piloto surgiu como uma demanda das próprias alunas, que no desenvolvimento das cenas pediram para trazerem seus figurinos de casa para poderem ensaiar com eles.

A princípio, apesar de ser reconhecidamente um conteúdo dentro do balé *Coppélia*, não havia pretensões de conseguir um trabalho específico com figurino dentro da aplicação do projeto-piloto. Os limites de tempo e horas/aula para aplicação das atividades fizeram com que eu imaginasse que seria inviável em tão pouco tempo, desenvolver um trabalho específico desse assunto.

Havia ainda a questão da dinâmica escolar, na qual envolveria colégio e família, num trabalhoso processo de articulação. Acreditei, erroneamente, que seria no mínimo, tumultuado, solicitar que as crianças trouxessem de casa qualquer tipo de vestimenta.

A surpresa veio quando, aula a aula, as crianças começaram a trazer roupas, para seus próprios personagens e para os das colegas, numa complexa negociação. Diante da nova situação, o conteúdo figurino foi trabalhado - conforme aconteceu com o objeto cenográfico - com ênfase na caracterização do personagem e do seu significado perante o público. "O signo sensível do figurino é sua integração à representação, sua capacidade de funcionar com cenário ambulante, ligado à vida e à palavra." (PAVIS, 2005, p.171)

É interessante observar que o figurino funcionou como elemento importante na construção do personagem de cada criança, como uma forma de materializar algumas características que eram importantes dentro do processo interno de conhecimento do personagem. Na maioria dos espetáculos de dança das escolas e academias, o contato com o figurino acontece apenas alguns dias antes da apresentação ou até mesmo no dia do espetáculo. Assim, as relações figurinos – alunas costumam ser superficiais.



Alunas utilizando figurinos em apresentação para a turma

Num processo como o desse projeto, no qual as crianças participaram ativamente da escolhas dos figurinos que foram utilizados, inclusive, durante as improvisações e ensaios das cenas finais, essa relação passa a ser mais estreita e familiar.

Novamente, a influência do vídeo apreciado fez-se muito presente nos figurinos

escolhidos, especialmente para aquelas que representavam os mesmos personagens da história original, como Dr. *Coppélius* e *Swanilda*. Nesses casos, as escolhas estéticas das roupas foram muito semelhantes às da versão em vídeo.

No dia da apresentação, todas as alunas estavam caracterizadas com figurinos previamente escolhidos e com os cabelos penteados de acordo com seu personagem. Habitualmente, quando as alunas do balé vão se apresentar em algum evento da escola ou festival de final de ano, há reuniões e circulares detalhadas explicando qual é o figurino a ser utilizado, como deve ser o penteado, etc..

Para a apresentação das cenas deste projeto, a única comunicação que houve com as famílias a respeito dos figurinos foi uma circular na qual estava escrito que cada criança sabia qual figurino deveria trazer e qual tipo de penteado deveria utilizar. Algumas mães entraram em contato comigo, para esclarecer dúvidas, e procurei esclarecê-las sempre demonstrando que suas filhas sabiam quais eram os procedimentos corretos.

2.6.6. Cenografia

Pavis define cenografia da seguinte maneira:

No sentido moderno, é a ciência e a arte da organização do palco e do espaço teatral. É também por metonímia, o próprio desejo, aquilo que resulta do trabalho do cenógrafo. Hoje, a palavra impõe-se cada vez mais em lugar de decoração, para ultrapassar a noção de ornamentação e de embalagem que ainda se prende, muitas vezes, à concepção obsoleta do teatro como decoração. A cenografia marca bem seu desejo de ser uma escritura no espaço tridimensional (ao qual seria mesmo preciso acrescentar a dimensão temporal), e não mais uma arte pictórica de tela pintada, como o teatro se contentou em ser até o naturalismo. (PAVIS, 2005, p.: 45)

A cenografia talvez seja de todos os conteúdos trabalhados, o mais difícil de adaptar para o contexto de trabalho encontrado nas atividades práticas deste projeto. A questão principal era como transpor o ambiente proporcionado pelo teatro para a sala de aula, mantendo suas características principais.

Era necessário manter a relação de frontalidade estabelecida pelo palco italiano, apesar da proximidade dos espectadores em relação a plateia. Foi preciso reconhecer, em conjunto com as alunas, que não havia possibilidade de materializar as tapadeiras e cochias dentro de sala e que seria necessário encontrar soluções cênicas para esta nova configuração.

As alunas, na sua maioria, já estavam habituadas a dançarem em teatros nos festivais de final de ano, e conheciam a relação frontal estabelecida pelo palco italiano. Não houve a pretensão de propor novas formas de experimentar a relação entre artista e espectador e sim, de fazer com que elas tomassem consciência de que esta relação de frontalidade é uma opção estética.

Assim o teatro italiano foi transposto para a sala de aula:



2.6.7. Técnica Clássica - Passos de Dança

A técnica clássica apresenta-se como conteúdo fundamental dentro dos balés de repertório, uma vez é a base de toda a coreografia desenvolvida. Este projeto foi inserido dentro do contexto de uma turma que já cursava aulas de técnica e que, portanto, já tinha sido introduzida dentro dos princípios do balé clássico.

Conceitos como *en dehors*, as posições de pés e braços, e passos fundamentais como *plié*, *battement tendu*, *battement glissé*, *battement fondu*, *grand battement*, *port de bras*, *classical walks*, *sautés*, *changements*, *spring pointes*, *petit jetés*, e *skip* faziam parte do vocabulário das alunas.

Assim, a proposta era extrapolar o conhecimento técnico já dominado pela turma, transformando o conhecimento dos passos em possibilidade de expressão artística, dentro da improvisação e criação das cenas.

Para as próximas versões do projeto, o objetivo é que possa haver uma discussão mais aprofundada sobre a questão da construção histórica da técnica e da sua codificação. Aprofundar na noção de que os passos receberam aqueles nomes porque alguém os batizou, e assim, explorar a possibilidade de, dentro do vocabulário de domínio da turma, criar e subverter os passos e seus nomes, na tentativa de criar um pequeno glossário de passos exclusivos da turma de trabalho.

2.6.8. Coreografia

A coreografia abrange tanto os deslocamentos e a gestualidade dos atores, o *ritmo* da apresentação, a sincronização da palavra e do gesto, quando a disposição dos atores no palco.

A encenação não restitui tal qual os movimentos e comportamentos da vida cotidiana. Ela os estiliza, torna-os harmoniosos e legíveis, coordenados em função do olhar do espectador, trabalha-os e ensaia-os até que a encenação está, por assim dizer, “coreografada”. (PAVIS, 2005, p. 72)

A noção de coreografia, pensada a partir da estrutura do balé de repertório, compõe-se tanto pelas partes efetivamente dançadas, como pela organização e encadeamento de passos técnicos, como na encenação das pantomimas e organização da encenação.

Ao observar as montagens convencionais dos balés de repertório nas escolas e academias, é possível perceber que a execução das coreografias dançadas apresenta-se como prioridade de trabalho.

Assim, dentro deste projeto a opção foi trabalhar com uma coreografia que se relacione diretamente com a encenação da história, sem desprezar a importância da coreografia dançada. Esta escolha vai ao encontro ao objetivo deste projeto, ao buscar uma nova abordagem para o balé dentro do contexto da sala de aula.

O trabalho com a coreografia, como explica Pavis na citação acima, buscou tornar as ações claras e inteligíveis para o espectador. Como as cenas desenvolvidas utilizavam a música Mazurca, de Léo Delibes, composta especialmente para *Coppélia*, o trabalho consistia em organizar de forma harmoniosa as ações das histórias e passos coreografados criadas pelas alunas, dentro da pulsação e ritmo impostos pela própria música.

2.6.9. Espetáculo Cênico – Apresentação das cenas

O conteúdo espetáculo, elemento indispensável para a concretização da montagem em obra cênica, foi traduzido neste processo como a apresentação das cenas criadas pelas alunas aos familiares, funcionários e direção da escola.

A apresentação é o ápice do processo, uma vez que torna público o trabalho desenvolvido e é oportunidade de contextualizar o espectador dentro daquele projeto, valorizando as outras etapas que constituíram o processo. Por este motivo, no corredor em frente à sala de balé, promovemos uma exposição dos libretos confeccionados pelas alunas e das fotos retratando as outras atividades desenvolvidas.

Dentro das aulas regulares de balé do colégio, as famílias são semestralmente convidadas para assistirem as aulas abertas, nas quais o enfoque é o desenvolvimento técnico das alunas. Desta vez, o objetivo era apresentar as cenas criadas pelas alunas, valorizando o trabalho criativo realizado pelas crianças.

Em uma pequena introdução, o processo de trabalho foi resumido e explicou-se que cada grupo teve liberdade para adaptar a história de *Coppélia* da forma como desejasse, tendo como regra criar uma estória onde estivessem bem definidos o início, meio e fim, os personagens (Quem), o local da ação (Onde) e o tempo de acontecimento da ação (Quando).

Ao todo, foram apresentadas as cinco histórias trabalhadas¹³: “A história Maluca da Boneca *Coppélia*”, “Senhora *Coppélia* e suas bonecas”, “A casa de Bonecas”, “A história de *Coppélia*” e “A Bailarina diferente”. Antes da apresentação de cada grupo, a sinopse da história foi contada para a platéia, de forma a contribuir para o melhor entendimento da narrativa, papel executado pelos libretos em apresentações convencionais.

As crianças demonstraram grande compromisso e envolvimento nesta etapa, tanto na preparação como na apresentação em si. Como numa apresentação num teatro, as trocas de roupa passaram a influenciar a ordem das cenas, pois algumas alunas utilizariam o mesmo figurino. As decisões dos figurinos foram prioritariamente das alunas e por isso, precisei ficar atenta para organizar um roteiro que permitisse que elas realizassem as trocas conforme haviam combinado si.

¹³ O resumo das histórias encontra-se no anexo.



Exposição das fotos do processo



Alunas apreciando os libretos



Plateia composta por familiares, amigos e direção da escola



Apresentação “ Senhora *Coppélia* e suas bonecas”



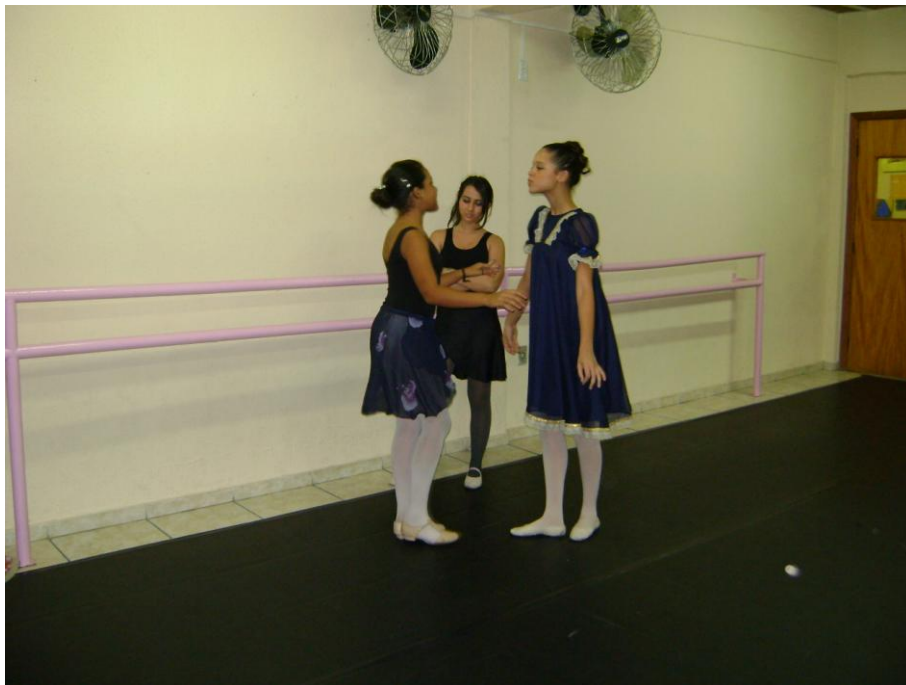
Apresentação “A história Maluca da Boneca *Coppélia*”



Apresentação “A Casa de Bonecas”



Apresentação "A história de *Coppélia*"



Apresentação "A bailarina diferente".

Considerações Finais

A discussão sobre o quê ensinar dentro da aula de dança é necessária, especialmente no momento atual no qual a Dança tem ampliado seu espaço de atuação, ocupando locais como universidades e escolas formais. Marques (2005) contribui de forma significativa para a questão ao trazer quais são os conteúdos específicos da área de dança que devemos trabalhar em sala:

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como os saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica). (MARQUES, 2005, p. 31)

Dentro dos conteúdos apresentados pela autora, é possível observar que este projeto não traz inovações ao propor que o balé de repertório *Coppélia* seja tratado como conteúdo em sala. O que existe de novo é a forma como esta proposta é abordada. A busca então, não é por um novo conteúdo, mas por maneiras alternativas de trabalhar um conteúdo já presente no ensino de dança, porém reduzido a um recurso cênico para montagem de coreografias e espetáculos.

Assim, repensar os conteúdos trabalhados nas aulas de dança e principalmente, a forma como eles são abordados, apresenta-se como uma necessidade dentro do panorama educacional atual, uma vez que a prática pedagógica desta área ainda é muito pautada na manutenção das tradições, o que contribui para que modelos inadequados perpetuem-se no tempo.

Nessa perspectiva, este projeto contribui para a discussão sobre a utilização do conteúdo balé de repertório de forma diferenciada da habitual. Neste caso, propõe que o repertório, que segundo Marques relaciona-se com as “possibilidades de vivenciar a dança em si”, amplie sua dimensão, utilizando outros aspectos presentes no conteúdo além do repertório de coreografias.

Considero a utilização dos balés de repertório como conteúdo em sala uma ótima oportunidade de trabalhar conceitos fundantes das artes cênicas dentro de um processo educativo. Aplicação que se revelou frutífera dentro do contexto educacional no qual foi trabalhado.

É necessário observar as características privilegiadas do contexto no qual foram

desenvolvidas as atividades práticas desta pesquisa, como: sala de aula adequada para o trabalho, diálogo estreito com a coordenação da escola, alunas motivadas e interessadas nas atividades.

Dessa maneira, a repercussão do trabalho no ambiente escolar foi positiva. A diretora esteve presente na apresentação final das alunas e se pronunciou para os presentes sobre a sua satisfação com o trabalho desenvolvido. Alguns pais também manifestaram seu contentamento, solicitando inclusive que esse trabalho de monografia fosse apresentado para eles em uma reunião.

Com as crianças, a repercussão aconteceu através dos pedidos às professoras para que novos trabalhos fossem desenvolvidos com outros balés de repertório dentro da mesma abordagem. Solicitaram também que o tema do festival de encerramento das atividades do balé fosse *Coppélia*, pedido atendido em 2010.

Assim, a aplicação deste projeto-piloto foi apenas o início de uma pesquisa que precisa continuar se desenvolvendo, especialmente em contextos diferentes do encontrado inicialmente, para poder ter seus resultados avaliados em outros ambientes e situações.

Outro item que merece destaque é que este projeto não deseja propor práticas substitutivas àquelas já existentes dentro do contexto educacional de dança, principalmente do balé. O interesse é ampliar as possibilidades de trabalho, extrapolando o trabalho puramente técnico que predomina atualmente.

O objetivo também não é o de estabelecer uma crítica ao conhecimento técnico adquirido dentro das aulas, pois há um entendimento de que a técnica também é parte fundamental do processo. É, essencialmente, propor formas diferenciadas de tratar conteúdos já existentes, que podem transformar-se, dependendo da abordagem, em conteúdos mais acessíveis e democráticos.

Tradicionalmente, a técnica do balé clássico é rigorosa e seletiva, privilegiando corpos capazes de executar movimentos com precisão e qualidade. Pensando no universo infantil, este projeto propõe outra forma de inserção dentro dessa realidade, que possibilita o acesso das crianças participantes do processo de forma mais democrática, especialmente daquelas que possuem limitações técnicas mais severas.

Assim, a utilização da abordagem proposta neste projeto dentro das aulas de balé deve acontecer de forma paralela ao trabalho da técnica, para que as crianças conheçam e trabalhem os conteúdos do balé *Coppélia*, sem deixar de desenvolver a técnica clássica.

É preciso aplicar esta abordagem em outros contextos de aula de dança, inclusive

em classes distintas das de balé, para poder avaliar quais são as alterações necessárias e os resultados alcançados em turmas que não possuam uma familiaridade com o balé.

Portanto, dentro do contexto deste trabalho, avalio positivamente a realização deste projeto-piloto, considerando os resultados obtidos inspiradores para a continuidade das pesquisas, tanto no âmbito prático, para novas aplicações em contextos educacionais diversificados, como no âmbito teórico, para a continuidade das pesquisas referentes à transposição didática e a abordagem triangular. Deixo registrado o interesse de pesquisar a teoria da transposição didática e sua relação com o ensino de Arte de forma mais aprofundada.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: apredizagem triangular**. In: BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998 (pp. 30-51).

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Trad: Maria Paula V. Zurawki, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LEITE, Miriam Soares. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. Rio de Janeiro, RJ: PUC – Rio, 2004. (Dissertação de Mestrado).

_____. *Recontextualização e transposição didática – Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

MARQUES, Isabel A., *Dançando na Escola*, São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, Marianna. *Noverre – Cartas sobre a Dança*. Tradução e notas da autora. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo – FAPESP, 2006.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo, Perspectiva, 2005.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. Tradução: Ingrid Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, Perspectiva, 2003.

Bibliografia Relacionada:

BOGEA, Inês. *Contos do Balé*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BOGEA, Inês. *O livro da Dança*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. Marina Appenzeller (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-ARTE*. Brasília, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Anexo

Apresento abaixo as histórias criadas pelos cinco grupos participantes, destacando que os textos foram produzidos a partir da organização das histórias escritas pelas alunas nos libretos. Por isso, procurei interferir o mínimo possível na redação dos mesmos.

A história Maluca da Boneca Coppélia

Personagens:

Coppélia: Brenda Souza Nogueira

Swanilda: Letícia dos Santos Caldeira

Spolilda: Isabella Marques Cassão

Dr. *Coppélius*: Rebeca Francine Ferreira Silva

Dr. *Coppélius* é um bonequeiro engraçado e misterioso que cuida diariamente de sua boneca *Coppélia*, que todos na vila acreditam ser uma menina de verdade.

Certa vez, Dr. *Coppélius* saiu de casa e deixou cair sua chave sem perceber. As amigas *Swanilda* e *Spolilda*, resolveram então aproveitar a oportunidade para entrar na casa do misterioso homem. Ao entrarem, descobrem que *Coppélia* não é uma pessoa de verdade e sim uma boneca. E resolvem pregar uma peça no Dr. *Coppélius*, vestindo as roupas de *Coppélia*.

Ao chegar em casa, o bonequeiro fica entusiasmado, pois encontra duas bonecas ao invés de uma só, e resolve colocá-las para dançar. O homem acredita que as bonecas ganharam vida.

É então que as amigas revelam a farsa, dizendo que são seres humanos e mostrando a verdadeira boneca *Coppélia*, escondida num canto da casa.

Dr. *Coppélius* fica muito bravo com a confusão, mas no final, aceita o pedido de desculpas das amigas e tudo acaba bem, com todos dançando.

Senhora Coppélia e suas bonecas

Personagens:

Senhora *Coppélia*: Rachel Elydia Gomes

Swanilda: Brenda Vilas Bôas Gomes

Amiga da *Swanilda*: Giulia Dutra Moraes

Boneca Bailarina: Izabella Dutra Brettas

Coppélia: Maria Vitória de Castro Maia Lopes

Era um belo dia, Senhora *Coppélia* estava saindo de casa, quando sem perceber deixou sua chave cair. *Swanilda* e sua amiga, que eram muito espertas, resolveram aproveitar a oportunidade e pegaram a chave para entrar na casa da Sra. *Coppélia*.

Ao entrarem, morrendo de medo, encontraram com duas bonecas, a bailarina e a *Coppélia*, que dançaram para elas. No meio da brincadeira, as amigas perceberam que a Sra. *Coppélia* estava voltando, e resolveram se disfarçar, fingindo ser as bonecas da casa.

Ao chegar, a Sra. *Coppélia* não percebe a troca mas logo *Swanilda* e sua amiga se revelam, deixando a Sra. *Coppélia* muito triste. A história acaba com as amigas revelando o lugar que guardaram as bonecas de verdade e a Sra. *Coppélia* perdoa as amigas travessas, e tudo acaba bem.

A casa de Bonecas

Personagens:

Senhorita *Coppélia*: Letícia Malta Santiago

Boneca Chinesa: Alexia Teixeira da Costa

Boneca Bailarina: Camila de Abreu Melo

Em uma vila em Nova Iorque, morava uma construtora de bonecas, a Senhorita

Coppélia.

Certo dia, a Senhorita *Coppélia* resolveu construir mais duas bonecas, a boneca Bailarina e a Boneca Chinesa e como em um passe de magia as bonecas ficaram prontas.

Senhorita *Coppélia* passou o dia admirando sua criação e quando resolveu brincar com elas, para sua surpresa, as bonecas fugiam dela. Ela ia tentar dar corda, e elas despistavam, passando inclusive por debaixo de suas pernas. Quando finalmente Senhorita *Coppélia* conseguiu dar corda, elas brincaram um pouco mas estavam muito cansadas após um longo dia, e todas adormeceram.

A história de Coppélia

Personagens:

Dra. *Coppélias*: Amanda Vilas Bôas Gomes

Swanilda 1: Ana Clara Ferreira Prado

Swanilda 2: Amanda Tayhah Gomes dos Santos Paula

Coppélia: Marina Araújo Lopes

Filha da Dra. *Coppélia*: Barbarah Lopes Pereira

Essa é uma história de balé de repertório que se passa numa vila na Cracóvia e é uma história de uma boneca chamada *Coppélia*, criada pela bonequeira Dra. *Coppélias* como um presente para sua filha.

Na vila, havia duas irmãs que foram curiosamente batizadas de *Swanilda* 1 e *Swanilda* 2. Sendo uma detidora de rara beleza e outra de rara inteligência. As irmãs tinham ciúme de *Coppélia* pois não sabiam que ela era uma boneca.

Certo dia, Dra. *Coppélias* e sua filha saíram de casa e sem querer, deixaram sua chave cair. Foi neste momento que as irmãs resolveram entrar na casa para conhecer de perto sua rival. Ao chegarem, perceberam que *Coppélia* é uma boneca que não oferecia nenhuma ameaça e resolveram se vestir de *Coppélia* para tentar enganar a Sra. *Coppélia* e sua filha.

Ao chegarem em casa, as duas logo perceberam que foram enganadas e resolveram mudar o final dessa história. De forma mágica, Sra. *Coppélia* e sua filha conseguem retirar a beleza e a inteligência de *Swanilda 1* e *Swanilda 2*, transferindo-as para sua amada boneca *Coppélia*.

É neste momento que *Coppélia* se transforma numa pessoas de verdade e as duas irmãs passam a fazer parte da coleção de Bonecas da filha da Dra. *Coppélias*.

A bailarina diferente

Personagens:

Professora de Balé: Luíza Soares Lima

Bailarina: Carolina Duarte Artur

Namorado: Ana Paula Rezende Veloso

Mãe: Ludmilla Maria Aguiar Serra

Esse conto se passa em Paris e conta a história de uma mãe que queria transformar sua filha em uma grande bailarina. Em contradição, sua filha não gostava nem um pouco do Balé pois preferia ouvir um tipo de música mais pesada.

Mesmo assim, sua mãe não desistiu e a colocou na aula particular de Balé.

A Bailarina preferia encontrar com o namorado do que fazer as aulas, e sempre arrumava uma desculpa para sair da sala. Certo dia, a professora desconfiada resolver segui-la para entender o que estava acontecendo.

Descobriu então, que ela estava fugindo da aula para encontrar com o namorado mas para sua surpresa eles gostavam de dançar quando estavam juntos.

Percebendo que o problema não era com a dança, a professora levou a jovem bailarina para a aula novamente. Desta vez acompanhada pelo namorado que assistia tudo. E a bailarina fez uma ótima aula.

Ao chegar para buscar a filha, a mãe a encontrou abraçada com o namorado e ficou muito brava, puxando o genro pela orelha. Neste momento, a professora interferiu na ação, pedindo que a mãe tenha paciência e veja o casal dançando.

Ao ver tamanha beleza, a mãe começa a gostar do namorado, que aproveitou a oportunidade para pedir a mão da bailarina em casamento. Todos ficam felizes, e terminam o balé com uma bela dança.