

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: BASTÃO EM PUNHO – O RELACIONAMENTO

PROFESSOR –ALUNO NO ENSINO DE BALLET

Autor: Karina Aparecida Pinto Silva Carvalho
Orientadora: Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Karina Aparecida Pinto Silva Carvalho e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24 de fevereiro de 2005

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Prof. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Prof. Dr. Eusébio Lobo da Silva

Suplente – Prof. Dra. Eliana Ayoub

Suplente – Prof. Dra. Marília Vieira Soares

Campinas
2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Souza, Ana Luiza de
So89h História, educação e cotidiano de um Quilombo chamado Mumbuca/MG /
Ana Luiza de Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Neusa Maria Mendes Gusmão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Alfabetização. 2. Negros – Educação. 3. Memória. 4. Expropriação
da terra. I. Gusmão, Neusa Maria Mendes de. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-738-BFE

Título em inglês: History, education and daily life of a Quilombo called Mumbuca / MG

Keywords: Alfabetization ; Blacks – Education ; Memory ; Spoliation of the land

Área de concentração: Educação, Sociedade, Política e Cultura

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Neusa Maria Mendes de Gusmão (orientadora)

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson

Data da defesa: 07/11/2006

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : alupeca@uol.com.br

RESUMO

A interação professor - aluno e suas conseqüências na formação de crianças, jovens e adultos, têm sido objeto de diversos estudos na área da Educação. Na área do ensino da dança, mais especificamente, do ensino do ballet clássico, esta discussão foi até então pouco abordada. O objetivo desta pesquisa é investigar se a relação professor-aluno no ensino de ballet é determinante para a permanência (ou abandono) do aluno na dança. Partimos da premissa de que o ballet, em meio às outras técnicas de dança ensinadas em escolas livres (academias, conservatórios), continua sendo a mais disseminada, por isso a forma como é ensinada pode influenciar a concepção que o aluno terá sobre dança. Trata-se de uma técnica rígida e sistematizada, que impõe um padrão físico pré-estabelecido e talvez em virtude disto, o que se constata nas aulas é uma postura austera do professor em relação a seus alunos, ilustrada aqui pela imagem do bastão em punho. Acreditamos que a relação professor-aluno mais próxima e a preocupação com a individualidade do aluno muito teriam a enriquecer o ensino de dança.

PALAVRAS – CHAVE:

Ballet; Aprendizagem; Relacionamento professor-aluno; Afetividade.

ABSTRACT

The teacher-student relationship and its affects over children, young people and adults development, has been the subject of several studies in educational area. In the area of dance education, classical ballet education specifically, this theme has been little discussed. The subject of this research is investigating if the teacher-student relationship in ballet education has any importance in stimulating the students' interest or causing them to give up. We've started on the premise that since ballet, among other dance techniques taught in free schools (academies, conservatories), continues to be the more widely taught, and that there is real importance in the way it is taught: it can have an influence on the student's concept of dancing. Ballet is a rigid and systematic technique, which imposes a pre-established physical standard and, perhaps, it could be the reason that we usually see an austere teacher posture in relation with his/her students, here illustrated by the image of stick in hand. We believe that a closer teacher-student relationship in which the teacher is concerned with each individual can really enrich dance education.

KEYWORDS:

Ballet; Knowledge; Teacher-student relationship; Affectivity.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	
A história esculpe o bastão	13
CAPÍTULO II	
O bastão em pleno uso	25
CAPÍTULO III	
A realidade hoje: bastões, palavras e olhares	36
III.1- O bastão que alavanca	42
III.2- O bastão que fere	53
III.3- O bastão que equilibra	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Para onde aponta o bastão	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

AGRADECIMENTOS:

Às alunas do curso de Graduação em Dança da Unicamp que tão gentilmente acederam à pesquisa, possibilitando a confirmação de algumas hipóteses e o delineamento de outras relações e novas possibilidades no universo do ensino de ballet.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, pela bolsa que possibilitou a realização desta pesquisa.

À minha família pela paciência e incentivo.

À minha orientadora, Márcia Strazzacappa que, confiando, possibilitou-me a abertura de um novo universo.

Às professoras Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e Eliana Ayoub pelas contribuições durante o exame de qualificação.

APRESENTAÇÃO

ORIGENS DO ESTUDO

Organizar um texto que possibilitasse familiarizar o leitor com minha vida tornou-se uma tarefa não só importante para me fazer conhecer, já que a pesquisa brotou de minhas vivências com a dança e a educação, mas também emocionante, enquanto trago minhas lembranças tornando-as novamente vivas, afinal de contas lembrar é viver novamente. Como parto de algo tão vivo e tão presente, ao lembrar-me de minha trajetória passo já a apresentar minhas indagações. Faço, então, as duas coisas numa só: apresentação e memorial.

Minha experiência com o ballet¹ mescla-se à minha vivência junto à educação. Praticamente nasci dentro dos universos do ballet e da educação. Não me é possível localizar o momento em que fiz a opção de ser bailarina ou professora – ou professora de ballet, que é o que me considero hoje. Minha mãe é professora aposentada do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo, e nossa proximidade colocou-me em contato direto com a educação desde muito cedo. Cresci acompanhando-a às escolas onde lecionava e, com isso, meu interesse pela carreira foi crescendo junto comigo. Muito cedo comecei a trabalhar com crianças – eu praticamente ainda era uma criança – aos onze anos minha mãe abriu uma escola de educação infantil e lá fui eu acompanhá-la, trabalhando primeiramente como babá, depois como professora e enfim, como diretora.

A prática pedagógica levou-me à teoria e à oficialização do trabalho que já executava extra-oficialmente. Busquei a formação em magistério, na qual foi necessário mostrar uma característica bastante peculiar aos bailarinos – a persistência. Durante o curso, precisei mudar de escola duas vezes: os cursos nas escolas onde estudava foram fechando devido à pouca procura. Ao terminar o magistério, prestei vestibular para o curso de pedagogia na Unicamp e fui aprovada. Ali no curso de pedagogia pude ter contato com novas teorias que muitas vezes entravam em choque com o que eu vivia na prática, levando-me a questionar meu trabalho a cada momento e muitas vezes me forçando a desenvolver novos modos de

¹ Prefiro denominar *ballet* o que muitos chamam de técnica clássica, dança clássica ou apenas clássico. Entre as academias ou escolas de dança é assim que normalmente o estilo é chamado, e também para evitar confundi-lo com outras danças clássicas: clássico espanhol, clássico indiano, entre outras.

trabalho, que não invalidassem minha prática e meu conhecimento anterior, mas concilhassem os novos conhecimentos com que ia tendo contato, e que se provaram muitas vezes válidos. Logo ao fim do curso de pedagogia, pensei em iniciar uma pós-graduação. Por isso matriculei-me como aluna especial numa disciplina do curso de psicologia da USP enquanto terminava as disciplinas da pedagogia, sem deixar o trabalho na escola de educação infantil. Tudo ao mesmo tempo, somado a problemas de ordem pessoal, foi demais para mim, e ao terminar o curso de pedagogia, resolvi afastar-me da vida acadêmica pensando que não teria mais volta. Achava que tinha informações para serem digeridas pelo resto da minha vida. Mas não tinha.

Terminado o curso de pedagogia senti necessidade de trabalhar no ensino público, e por isso trabalhei durante um ano como professora substituta da rede estadual, primeiro na segunda série do ensino fundamental na minha cidade, Paulínia, e depois em algumas disciplinas do curso de magistério em Cosmópolis, sem deixar minha escola de educação infantil. Entrelaçada à carreira de professora do ensino regular, desenvolveram-se as de bailarina e de professora de ballet.

Também muito cedo tive contato com o ballet. Iniciei meus estudos aos seis anos, depois de muita insistência para que meus pais me matriculassem no único curso disponível em minha cidade. Durante um ano vi minha irmã mais velha arrumar-se para as aulas; algumas vezes assisti às suas aulas e a vi dançar. Vencida a resistência de meus pais, lá fui eu – a menor da turma, entre alunas até seis ou sete anos mais velhas. Algumas vezes cheguei a ouvir meu pai dizendo a minha mãe: “Tire a Karina do ballet. Ela não leva jeito para isso”, e minha mãe insistia: “Não! Ela gosta!”, e com o tempo passei a achar que não me encaixava no ballet – não possuía o físico considerado ideal (era muito alta, pouco flexível e não tinha pés fortes) nem a conduta firme para enfrentar meus professores e mostrar quem eu era, colocar-me na fila da frente e enfrentar fosse quem fosse. Mas, por incrível que possa parecer, nem minha combatida autoconfiança foi suficiente para apagar a chama do ballet dentro de mim, e eu fui adiante, aos trancos e barrancos. Feliz-(ou infeliz)-mente sempre tive o incentivo de minha mãe, que sempre me consolava quando eu chegava em casa tarde da noite aos prantos depois de uma sessão de aulas de ballet, me dizendo: “se você gosta, vá em frente, mas não precisa sofrer desse jeito!”. Sem o incentivo talvez não tivesse dado continuidade à seqüência de agruras e – contradição – prazeres que a carreira

do ballet proporcionou-me. Ao fim do curso técnico de ballet, no meio do ano tomei uma decisão: chega! Resolvi abandonar o curso. Telefonei para minhas amigas e comuniquei que era o fim. Minha decisão durou duas semanas, e ao final das férias lá estava eu novamente.

Minhas duas facetas – a de bailarina e a de professora – que não pareciam ter nada em comum - se uniram quando, aos dezesseis anos, precisei substituir minha professora de ballet em uma apresentação dos alunos da academia onde eu estudava. Foi a primeira vez que dei uma aula de ballet. Foi em público e ao ar livre. Não houve instrução anterior e havia muita gente assistindo, e por incrível que pareça, gostei (Tal tipo de iniciação é bem comum no magistério em ballet, tendo sido relatado em várias entrevistas realizadas para a presente pesquisa). Depois disso, minha irmã que nessa época ainda dançava, foi procurada por um grupo de mães que gostaria de colocar suas filhas no ballet. Ela aceitou, começou e detestou a experiência. E me vi novamente substituindo outra professora. Foi por acaso e sem instrução prévia; não houve nenhum professor que me acompanhasse e me auxiliasse em minhas dúvidas. Hoje vejo o quão despreparada estava naquele momento, mas a consciência do despreparo me fez procurar mais e mais, e melhorar a qualidade do meu trabalho. Penso que as dificuldades pelas quais passei – e não foram poucas – me sensibilizaram a sentir-me mais próxima das dificuldades das minhas alunas. Como eu mesma passei por muitas dificuldades que vejo minhas alunas passarem, sei que podem ser superadas e tento ajudá-las a encontrar as soluções. Para suprir as deficiências que sentia ao longo da prática como professora de ballet busquei subsídios na pedagogia e na técnica do ballet, procurando professores que pudessem me auxiliar, busca essa que foi a mais difícil em minha carreira. Poucos professores se dispõem a ajudar uma professora independente, que se constitui basicamente numa concorrente. Depois de passar por muitos professores acabei encontrando a professora Cláudia Pereira, que me aceitou como aluna mesmo sabendo que eu já era professora, e nem por isso teve receio de formar uma concorrente. A ela devo muito do que sei hoje. Com um embasamento técnico e pedagógico mais sólido, surgiu a possibilidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas do ballet que hoje motivam minha pesquisa.

Durante vários anos procurei conciliar as duas carreiras – a de professora de educação infantil e a de professora de ballet - em paralelo, mas num momento tive que optar por uma delas, pois ambas eram extremamente absorventes.

Passei, então, a ter dedicação exclusiva ao ensino de ballet clássico. Comecei por questionar-me a respeito da forma como o professor de ballet deve se colocar frente aos alunos, como a imagem desse professor fica gravada na memória destes sem que tenham consciência, como os conceitos lhes são passados, como o professor se dirige aos alunos e estes se sentem em relação à forma como são tratados pelo professor. Comecei, então, a questionar-me como professora, buscando verificar se minha interação com meus alunos estaria interferindo na realização deles como bailarinos, assim como meus professores também foram, de certa forma, responsáveis pelo delineamento de minha vida profissional. Pude perceber que, dependendo da alteração que eu imprimia à minha postura como professora, a reação de meus alunos era alterada na mesma medida. Além da técnica e dos conceitos que lhes eram passados, minha proximidade deles como professora era um fator de suma importância para o envolvimento dos alunos. Quanto mais eu me importava realmente com eles - e demonstrava isso - mais envolvidos iam ficando e respondiam de uma forma mais significativa. Percebi que não só a dança em si, mas a forma como eu os tratava fazia com que eles gostassem mais do trabalho.

No meu dia-a-dia como professora fui percebendo que todos os alunos podiam aprender ballet e sentir prazer com isso, mesmo os que não tinham um perfil considerado ideal², se eu fosse capaz de levá-los a perceber como trabalhar seus corpos e perceberem-se capazes. Notei que cada aluno precisa ser alertado de uma maneira diferente, que cada aluno responde melhor a um tipo de correção. Alguns precisam que o professor coloque as mãos nas suas costas para perceber onde o músculo precisa se alongar; já, outros, precisam, para uma outra correção, por exemplo, que eu dê algumas sugestões como “imagine que seu pescoço cresceu dois centímetros de cada lado”. Às vezes a mesma imagem que transmito a um aluno com sucesso, não funciona para outro aluno que precisa da mesma correção. Assim, fui criando meu próprio modo de trabalhar com os alunos e fui

² No ballet é muito comum a exigência de corpos padronizados, tanto nas escolas quanto nos corpos de baile profissionais. Recentemente a imprensa divulgou a demissão do corpo de baile do Teatro Bolshoi da primeira bailarina Anastasia Volochkova, por ser muito alta e estar gorda – a bailarina possui 1,70 metro e pesava, na época, 49,5 quilos (VEJA, 2003).

distanciando-me daquela imagem de professor de ballet clássico pré-estabelecida que eu tinha em minha memória. Fui desenvolvendo meu próprio gestual e minhas próprias linguagens para dirigir-me aos alunos, e esta minha forma particular de comunicação parecia atingi-los. Como consequência, nossa interação foi melhorando: eu também conseguia ouvi-los e entendê-los mais e melhor, o que tornava a aula mais uma troca que uma transmissão de conhecimentos unilateral, como visto até então em aulas de técnica codificada. Fui descobrindo, na prática, as possibilidades de troca que podem surgir de uma aula. Observei que quanto maior meu envolvimento com os alunos, maior o envolvimento destes com a dança. Embora passando conteúdos e técnicas, a forma como comecei a fazê-lo modificou-se radicalmente, mudando para melhor o resultado que inicialmente eu esperava.

Neste ponto, comecei a me questionar a respeito do que eu estava fazendo, se seria a minha prática corrente entre os atuais professores de ballet ou se eu estaria utilizando uma nova forma de interação, e com isso um novo modo de trabalho. Não havia no momento nenhuma possibilidade de obter respostas para minhas dúvidas, pois eu trabalhava sozinha, em minha própria escola, mas com base em minhas próprias experiências, pude perceber que o professor de ballet não precisava ser uma figura rígida, nem tampouco o aluno precisava ser humilhado para poder aprender. Muito pelo contrário, quanto mais o professor se desvinculasse dessa figura, melhor seria o desenvolvimento do aluno.

Embora o ensino de ballet tenha se modificado com novos conceitos, novas descobertas no campo da fisioterapia e que tenha acrescentado aspectos da educação somática, pude perceber, por meio da atuação de muitos de meus professores e de outros professores com que tive contato, que a postura do professor em sala pouco se alterou. Muito se acrescentou tecnicamente ao ensino de ballet clássico nos últimos vinte anos, até mesmo num dos maiores bolsões de tradição, que é a *Royal Academy of Dance*³, onde foram desenvolvidos novos trabalhos em anatomia e fundamentos da dança. Apesar disso, algumas coisas permaneceram inalteradas. O professor parece sentir-se violentado em seu papel caso se permita modificar sua interação com o aluno, tornando-se mais próximo dele. Parece que um ranço da imagem do professor rígido se mantém tão forte que os professores

³ Instituição inglesa muito difundida no Brasil responsável pelo desenvolvimento de um método de ensino de ballet e um sistema de exames, visto como bastante rígidos.

se sentem impedidos de absorver modificações em seu trabalho. É compreensível que o professor de ballet clássico de trinta anos atrás tenha se engessado, como se diz popularmente, de forma a “não modificar o time que está ganhando”, já que nessa época não se tinha uma noção exata de como o corpo desenvolvia certos movimentos. Reproduzia-se, pura e simplesmente, as formas que lhe haviam sido ensinadas no passado, numa tradição passada de geração a geração. Mas já não é mais possível ignorar o presente, com suas descobertas e suas novas necessidades. Não seria a hora de o professor adaptar sua postura às novas necessidades do aluno?

Foi nesse momento que resolvi buscar respostas e um aprofundamento acadêmico para minha busca, e comecei a desenvolver o presente trabalho. Já me sentia mais segura em relação aos meus conhecimentos técnicos de ballet – nesta época tinha ingressado no curso de professores da *Royal Academy of Dance*, passando a ter aprofundamento didático no ballet e ao mesmo tempo tendo contatos mais próximos com outros professores do estilo. Achei que seria o momento de compartilhar minhas dúvidas, e verificar se eram realmente pertinentes, e delineei o projeto para esta pesquisa, sendo finalmente aceita no curso de Mestrado em Educação da Unicamp. Aqui acabei encontrando uma antiga colega de ballet, a minha orientadora Márcia Strazzacappa, que com sua sensibilidade e experiência, soube me ouvir, permitindo que eu compartilhasse minhas dúvidas, mudando o sujeito de meu discurso. Agora a busca não é mais somente minha, mas nossa, e minha jornada deixa de ser solitária.

Durante o período em que cursei as disciplinas da pós-graduação outros questionamentos foram acrescentando-se aos primeiros que eu já tinha em mente.

O primeiro deles foi: O que é arte? - na disciplina “Cultura, Educação e Imagem”⁴, questionamento que pôde ser aprofundado em outra disciplina cursada no mesmo semestre – “Arte, Psicologia e Conhecimento”⁵. Pude ter, nestas duas disciplinas, contato com outras manifestações artísticas de forma mais intensa do que havia tido até então, como a pintura e o cinema, com todas as influências e conseqüências que cercam tais manifestações. Até o momento eu havia tido um contato com arte diferente do que as pessoas usualmente têm –

⁴ Disciplina ministrada no primeiro semestre de 2002 pelo professor Milton José de Almeida no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

⁵ Disciplina também ministrada no primeiro semestre de 2002 pela professora Ana Angélica Albano no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

primeiro com a televisão (além de poder constituir-se ela mesma numa manifestação artística por si, mesmo que raramente o faça, por ser um fenômeno de massa a televisão também é para muitos um meio de acesso à arte), com cinema e com as artes plásticas. Meu primeiro contato com arte foi com a dança, ainda bem pequena. A música – especialmente a clássica – veio como consequência do ballet. O cinema veio de forma natural e superficial, como com todas as pessoas de classe média como eu e ainda assim sem a mesma intensidade do que com a dança e a música. Já com as artes plásticas, meu contato foi muito pequeno. Com o cinema de arte, então, meu conhecimento era praticamente nulo. Cursando essas disciplinas na pós-graduação pude ampliar meu universo artístico, até então muito restrito à dança e à música, e as reflexões que permeiam uma manifestação podem também permear as demais. É fundamental que o artista, e também para quem auxilia a formação de um artista, respire arte em todas as suas possibilidades. Onde termina a arte e começa o artesanato? O que é arte e o que não é? Quais as influências que cercam a interação aluno-professor de arte? O professor também precisa ser um artista ativo? Todas essas reflexões passaram a fazer parte de minha pesquisa apesar de precisar, como foi dito em “APP I”⁶, ter a coragem para fazer o meu recorte. Não é possível desenvolver todas as idéias que vão surgindo, mas a medida em que vejo coisas novas uma nova luz se lança sobre o que já conheço. Já não sou a mesma pessoa no momento em que passo a ver a vida de outra maneira: tive acesso a estudos sobre como enxergamos nosso corpo e quais as influências que entram em ação para que formemos essa imagem; vi como a sociedade valoriza e perpetua certos padrões físicos e certas atitudes em detrimento de outros; as técnicas e possibilidades de modificação corporal. Tudo isso foi visto nas disciplinas “Imagens, Corpo e Educação”⁷ e “Seminário I – Corpo e Educação”⁸. Na “APP II” pude ter contato com artistas de várias manifestações, e verificar que podemos compartilhar os mesmos questionamentos, percebendo quão profícua pode ser a troca de experiência entre praticantes de arte. A arte alimenta a arte, e ao mesmo tempo aumenta o apetite. O

⁶ Disciplina também ministrada no primeiro semestre de 2002 pelos professores Angel Pino Sirgado e Ana Luíza Bustamante Smolka no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

⁷ Disciplina ministrada no segundo semestre de 2002 pela professora Carmem Lúcia Soares no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

⁸ Disciplina também ministrada no segundo semestre de 2002 pelas professoras Márcia Strazzacappa e Eliana Ayoub no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

enriquecimento dessas relações só tende a dar mais qualidade à prática educativa e ao ensino de arte.

O “Estágio Docente II”⁹ colocou-me em contato com outros bailarinos¹⁰, novos e futuros professores de dança - talvez de ballet - e trocar experiências, às vezes compartilhando com eles minhas próprias experiências. Esse compartilhar possibilitou ponderar sobre a importância de minha pesquisa, colaborando para a definição do público alvo de minhas entrevistas: alunos de um curso de dança. Pude perceber que muitos deles haviam passado por experiências semelhantes às minhas e que tais experiências influíram sobre o delineamento de suas carreiras. Com esses alunos tive, ao menos teoricamente, contato com outras técnicas de dança, lançando uma luz sobre várias possibilidades de trabalho corporal alternativas ao ballet, vendo-as com igualdade de importância, sem hierarquização. Para esses bailarinos o ballet é considerado uma técnica entre várias outras, e não uma base necessária e insuperável sobre a qual se desenvolveriam as outras¹¹. Tampouco é visto como uma técnica inútil e superada. É uma entre as outras.

⁹ Estágio realizado junto à professora Márcia Strazzacappa na disciplina Estágio Supervisionado, da Licenciatura em Dança da Unicamp.

¹⁰ Neste trabalho o termo *bailarino* será usado para designar os profissionais da dança, sejam eles ligados a quaisquer estilos. O uso do termo desta maneira é corrente tanto na mídia, quanto entre os próprios bailarinos, ou dançarinos, como poderiam ser chamados. Não há, portanto, intenção de valorizar este ou aquele termo, mas de usar o mais corrente.

¹¹ Em outros momentos falaremos de como o ballet é visto por muitos bailarinos como base de trabalho, mesmo que para performance sejam usados outros estilos.

INTRODUÇÃO

A imagem do professor de ballet clássico como uma figura forte, que critica o aluno abertamente em meio aos colegas e faz uso de bastões e outros utensílios pouco convencionais, bate nas pernas dos alunos para que as ergam, não é simples fruto da imaginação coletiva, mas um professor real. Esse professor, quando muito, ao se abster de tais métodos, mantém uma grande distância dos alunos, tratando-os friamente, de maneira polida, mas seca.

Como resultado disso, alunos que têm dificuldades para chegar aos resultados exigidos pelos professores, quer por limitações físicas, por serem afetivamente mais sensíveis ou que tenham maior dificuldade para compreender e absorver as ordens e correções acabam abandonando o ballet, apesar de gostarem da arte e do estilo. Restam os que têm um físico mais privilegiado segundo um padrão criado nos ballets românticos e fortalecido por Balanchine¹²- os mais longilíneos. Também os que têm um bom *en dehors*¹³, os que têm mais musicalidade e os que pegam tudo rápido. Reforçando nossas percepções, venho acrescentar a elas a percepção de Susan Stinson de seu próprio trabalho: “Assim, compelida a olhar com mais atenção, reconheci que havia muito no ensino da dança que não era apenas banal, mas também desumanizador e muito perigoso” (STINSON, 1998, p.24).

Não se constitui preocupação deste trabalho realizar um julgamento sobre a técnica clássica em si, pois como tal ela pode trazer bons resultados e ser prazerosa ao aluno. Há que se compreender que os alunos podem identificar-se com esta ou com aquela técnica, em função de sua própria história, de sua cultura, de seus desejos:

Não há uma técnica única que possa servir a todos os corpos, nem um corpo que possa se adaptar a todas as técnicas. A escolha de uma ou de outra técnica é o resultado de um processo de duplo sentido. De um lado, um ato quase espontâneo onde o indivíduo busca uma técnica que lhe seja familiar, que se adeque ao seu tipo de movimento. De outro lado, num ato refletido, este mesmo indivíduo pode escolher uma técnica que não tenha absolutamente nada a ver com sua maneira de ser, mas justamente a opção é feita com a intenção de se trabalhar exatamente suas carências, ou seja, a busca do equilíbrio entre as dinâmicas (STRAZZACAPPA, 2001/2, p.83).

¹² Coreógrafo russo que, trabalhando nos Estados Unidos, teve seu apogeu na metade do século XX (PHAIDON..., 1981).

¹³ Termo em francês que designa o movimento para fora das pernas ou dos braços, em oposição a *en dedans*.

Algumas técnicas até mesmo utilizam várias possibilidades diferentes de trabalho corporal como a dança contemporânea, que é influenciada por outros estilos e também ainda pelo circo e expressões do dia-a-dia. Hoje não se pretende mais fazer a dança moderna, revolucionária que pretendia Martha Graham, ou a dança da representação da natureza e da expressão de um corpo natural como pretendia Isadora Duncan (MOURA, 2002). Para isso lança-se mão, sem preconceito, de todas as técnicas possíveis e disponíveis: as dança clássica e moderna, o circo, a ginástica. A dança de hoje é uma dança em busca da expressão, mas é também acrobática. Tudo é válido para sensibilizar, tocar o ser humano do início do século XXI, alguém para quem a velocidade vertiginosa das informações já não é uma novidade. Nada mais é novidade. Como, então, tocar este ser? A dança cênica profissional dos dias de hoje não precisa necessariamente ser bela e leve como se pretendia nos balés românticos. Pode às vezes ser estranha e chocante como eventualmente são as criações contemporâneas, por exemplo. Precisa, em alguns momentos, da força e delineamento dos músculos desenvolvidos pelo treinamento corporal e dos efeitos acrobáticos trazidos pelo circo. Muitos coreógrafos, hoje, se permitem lançar mão desta ou daquela técnica para tornar expressivo o movimento ou para poder dar vida a uma idéia.

Não se pode ignorar a importância do ballet em meio às outras técnicas ensinadas às crianças. É a mais disseminada, e por isso a forma como é ensinada pode influenciar a percepção que a criança terá sobre dança. Mas não se pode igualmente ignorar que a educação do ballet inclui um padrão físico imposto e a todo o momento lembrado (MOURA, 2001). O presente trabalho tem como objetivo realizar uma investigação sobre a relação professor-aluno e suas possíveis influências sobre a manutenção e/ou o abandono do estudo desta técnica específica – o ballet.

Acredito que o ballet não deva ser estigmatizante ou elitista, nem que o professor de ballet necessite optar por outro estilo e abrir do ballet para se sentir eficaz como transmissor de técnica profissional, como agente auxiliador na descoberta do aluno sobre seu corpo e sobre a exploração de seus movimentos. O ballet pode ser explorado como meio de expressão e prazer para o bailarino e para o público. Mas as expectativas que ele desperta e as possíveis e diferentes condutas futuras que condiciona, justificam a necessidade de estudos que possam trazer alguma contribuição para compreender o que ocorre com os

alunos em relação a sua escolha: permanência ou abandono do ballet clássico. O professor precisa livrar-se de posturas e imagens pré-concebidas em função de novos ideais e adaptar seu perfil à realidade atual sem, contudo, abrir mão de sua própria história, sua cultura. Se o professor de ballet tornasse sua postura mais flexível em sua interação com os alunos, imagino que seria possível um aprendizado mais agradável e rico, menos elitista e estigmatizante para o aluno.



1- DEGAS, Edgard. **Exame de Ballet.** Óleo sobre tela . Disponível em:
<www.abcgallery.com/D/degas/degas.html> Acesso em 16 de outubro de 2004.

CAPÍTULO I

A história esculpe o bastão

Uma aula de ballet comandada por um professor com um bastão na mão, objeto este que já faz parte do imaginário popular e pode servir como bengala ou como instrumento de alerta – não posso dizer de punição, pois a função não seria exatamente punir, como na palmatória usada no Brasil até a primeira metade do século XX – mas acordar as alunas mais desatentas, chamando atenção sobre a tonicidade da musculatura, o alongamento das costas e outros detalhes, que contribuem para a manutenção da rigidez na aula. Basta verificar na primeira imagem anexa desta pesquisa uma tela bastante conhecida de Degas, “Exame de Ballet”, na qual um professor apoiado em um bastão observa o desempenho das alunas. Durante muito tempo tal figura - e tal artefato - foram bastante comuns nas aulas de ballet. Em nossas lembranças e relatos de colegas de ballet na adolescência, não raro o bastão estava presente, mas temos encontrado várias bailarinas que relataram ter passado por experiências similares num passado bem mais recente. Mas tem que ser assim? Como a dança era perpetuada no início da humanidade? Por que ao tornar-se uma parte dela ballet, passou a ser transmitida de maneira rígida?

A dança sempre fez parte da vida humana em todas as suas manifestações, sejam elas religiosas, eróticas, sociais. Mais do que uma fonte de prazer, a dança para o ser humano constitui-se numa necessidade: necessidade de expressão, necessidade de ligação com o mundo, necessidade de realização. Desde os primórdios da humanidade, a dança é utilizada pelo ser humano para imitar os animais, estabelecendo, com eles, uma ligação que lhes permitisse atrair a caça, incorporar a força e a coragem. Lévy-Bruhl, citado por Wallon, explica com clareza como se estabelece a relação do ser humano primitivo com a dança:

A razão de ser essencial da cerimônia e da dança, tanto para aqueles que a celebram como para os que assistem é a comunhão, a fusão mística que então os identifica, conforme os casos, com o antepassado mítico ou totêmico, o homem-animal ou homem-planta, ou com os ‘gênios’ das espécies animais e vegetais ou com os antepassados e os mortos do grupo que responderam ao chamamento... Dado que o bailarino em seus movimentos e gestos, imita, com a maior fidelidade possível, o ser que procura representar, identifica-se com este. A força misteriosa que reside na máscara passa para o bailarino, faz dele um poderoso demônio e torna-se capaz de expulsar os demônios ou de fazer com que sejam favoráveis sob a influência da música e da dança que a acompanha, viu-se homens e mulheres cair num estado de ausência

completa, esquecer o mundo que os rodeia e perder aparentemente a consciência dele. (LEVY BRUHL, apud WALLON, 1975, p.278).

A dança constitui-se numa necessidade social e espiritual para o ser humano, seja para o ser humano primitivo ou como para o atual. Não há dúvida que seja importante para o desenvolvimento biológico, mostrado na movimentação do bebê e da criança.

Ao longo de todas as civilizações a dança sempre representou todas essas possibilidades de ligação do ser humano com seus pares, com as divindades ou com a natureza. Há inúmeros exemplos deste tipo de relação: no Egito antigo a dança da estrela da manhã era um apelo ao retorno da ordem celeste. Os gregos nos deixaram vasta estatúaria e registros demonstrando a importância da dança em sua sociedade. Para Platão, a dança é um exercício que dá proporções corretas ao corpo. Entre os gregos, a dança, como outras atividades físicas, já era vista como uma maneira de esculpir o corpo, de treinamento físico na antiguidade, numa amostra do que a dança pode representar hoje em dia para gerações de culto ao físico. Para Anacreonte, a dança representava a manutenção da saúde e da juventude: “Quando um velho dança, conserva seus cabelos de ancião, mas seu coração é o de um jovem” (BOURCIER, 2001, p.22).

Entre os gregos, os romanos e etruscos eram praticadas danças religiosas, de guerra e recreativas, mas que foram perdendo o cunho religioso, tornando-se apenas danças lúbricas, vazias de qualquer outro sentido. Talvez em função disso as danças tenham sido proibidas pela Igreja, durante toda a Idade Média. Talvez, também, por serem inerentemente espontâneas e individualistas tenham sido tornadas suspeitas a ela (MONTEIRO, 1998). Em função da proibição quase que totalmente abrangente, a dança deixou de ser incorporada à liturgia católica, passando a ser apenas um divertimento e perdendo o sentido espiritual que havia nas culturas antigas e orientais. Por isso no Ocidente tornar-se-á apenas dança-espetáculo. Também por isso, na Renascença, quando as proibições da Igreja tornaram-se menos importantes, os temas passam a ser desenvolvidos em torno da mitologia grega, como que retomando o estágio onde a evolução havia se perdido. Recria-se uma dança metrificada que respeita uma métrica musical que varia, como a *estampie*. Este tipo de dança, mais sofisticada, era dançado pelas classes mais altas. As camadas mais populares cultivavam danças de características grupais livres e em roda aberta ou fechada. Mas nem no período de guerras, péssimas colheitas e epidemias na idade média a dança

deixou de ser praticada. É neste contexto que surgem as danças macabras, dançadas em cemitérios e apresentavam “a morte como uma motivação para se viver dentro dos preceitos cristãos” (BOURCIER, 2001, p.57). Serão também danças de roda, mostrando que a vida é como uma carola (dança de roda) conduzida pela morte.

Tendo sido a França mais castigada por tragédias que a Itália – más colheitas (a partir de 1315), Guerra dos Cem anos (1337-1453), peste negra – que dizima um terço da população, será nesta última que surgirão as primeiras inovações, que serão o germe do balé-teatro¹⁴. A Itália também tinha uma cultura menos cavalheiresca que a França, permitindo maior diversidade e culto ao indivíduo (BOURCIER, 2001). À medida que vai se estabelecendo como espetáculo, a dança vai adquirindo elementos que mais tarde farão parte dos balés: músicos, cantores, efeitos de maquinaria. No século XVI, acrescentar-se-ão a ação dramática e a variedade de danças.

As danças populares e de corte haviam sido, desde tempos remotos, passadas de geração em geração pela pura e simples imitação. E poderiam continuar a se perpetuarem dessa maneira, não fosse o surgimento dos ballets nas cortes italiana e francesa a partir do século XV.

Na Itália, foi criado o primeiro tratado de dança por Guglielmo Ebreo, coreógrafo do duque de Urbino. Foi ele o primeiro a definir os princípios da dança: ritmo, memória dos passos, sentido do espaço, leveza do bailarino, estilo. Foi nas cortes que a dança passou a ser ensinada com um método, buscando mestres entre os músicos judeus, que dentro dos ambientes fechados nos guetos a que foram confinados desde a Idade Média, eram forçados a elaborar os mais variados desenhos coreográficos, favorecendo o florescimento de uma dança que será muito valorizada pela nobreza renascentista. Era sinal de elegância e boa educação saber conduzir-se no salão, e para isso o aprimoramento dos movimentos tornou-se cada vez mais necessário. Um após o outro, vão surgindo professores e coreógrafos especializados na arte da dança (BOURCIER, 2001).

Ao fim da Guerra dos Cem anos, a França pôde ter seu poder central e suas finanças restauradas. Adveio, então, uma grande necessidade de evoluir, intensificando o

¹⁴ Optei por usar os dois termos - balé (forma aportuguesada) e ballet (termo original em francês) – para diferenciar espetáculo e técnica. Para indicar espetáculo usei o termo balé, e para indicar técnica, usei ballet. Não encontrei referência específica que indicasse o uso dos dois termos de forma assim diferenciada, mas

intercâmbio entre França e Itália, havendo num primeiro momento a fixação de banqueiros italianos na França. Num segundo momento, devido às guerras da Itália entre os anos de 1494 e 1526, parte de sua vida cortesã transferiu-se para a França. E foi lá que o ballet floresceu, tendo seu esplendor na corte de Luís XIV. Foi seu coreógrafo, Lulli, o responsável por levar o ballet do salão para o palco, alterando assim sua estrutura. Antes visto de cima para baixo, era possível dar realce aos desenhos. Ao ser levada para o palco, a concepção da dança teve que ser alterada, pois os bailarinos passaram a ser vistos de frente e passou-se a dar importância à perspectiva. Toda a movimentação pelo palco passou a ser voltada para frente do palco. Os joelhos e as coxas dos bailarinos foram virados para fora, de forma que fossem mais bem visualizados pelo público. Estava criado o *en dehors*, posicionamento essencial da dança clássica. A movimentação, antes totalmente horizontal formando desenhos no chão e utilizando-se da *basse danse*, passa agora a ser vertical, utilizando-se dos saltos. Entre os séculos XVIII e XIX o virtuosismo torna-se então a máxima da dança (BOURCIER, 2001).

Desde a transformação da dança em espetáculo, a partir do século XV, ela passa a ser ensinada. Essa transformação implica em uma metodização do ensino de dança. Não encontramos registros de como era uma aula de dança naquela época. Há apenas anotações a respeito de como os passos deveriam ser executados, mas sabe-se da existência cada vez mais frequente de professores que ensinavam a arte da dança aos nobres em primeiro lugar, e posteriormente aos profissionais, já que com a modificação do ballet ao longo do tempo tornou-se cada vez mais difícil às “pessoas normais” executar passos cada vez mais complexos e exigentes de condicionamento físico.

No século XIX a dança tornou-se essencialmente feminina, dando ênfase à mulher diáfana e inatingível, o arquétipo de como o homem burguês gostaria que a mulher fosse: “A idolatria romântica da mulher, não sob sua forma terrestre, mas como um sonho por definição inacessível, contribuiu para desenvolver, na dança de espetáculo, o gosto da proeza gratuita e do maneirismo” (GARAUDY, 1980, p.36), num paralelo do que foi a poesia romântica desse período, poesia esta que serviu de argumento e inspiração para inúmeros balés românticos.

preferi separá-los, pois frequentemente encontrei tais termos empregados desta maneira na bibliografia utilizada.

Foi nesse século que Maria Taglioni dançou *La Sylphide* pela primeira vez com sapatilhas de ponta. Tal invenção possibilitou dar à bailarina a impressão de leveza extrema, o supra-sumo do niilismo. Mas ao mesmo tempo em que a leveza se tornava o modelo de perfeição possibilitada pelas pontas, o padrão físico de magreza e aparência diáfana tornou-se também o único possível, pois era necessário ser extremamente leve para que se pudesse dançar sobre as pontas. E assim é ainda hoje, mesmo com o desenvolvimento tecnológico das sapatilhas. Segundo Moura (2001), tiveram influência sobre o estabelecimento e fixação do padrão da bailarina diáfana os chamados baletômanos, personagens características dos países onde o ballet floresceu. Eram admiradores da arte da dança, e tiveram tanta influência que participavam até mesmo da seleção das bailarinas, apoiando-se como critério num padrão físico considerado então ideal para as candidatas, padrão este que será definitivamente fixado por Georges Balanchine, no século XX – magra, de linhas elegantes e definidas, leve, frágil e delicada. Além do padrão físico é esperado também um padrão de comportamento: passivo, dócil, meigo. A bailarina clássica por excelência é uma eterna menina que não se permite envelhecer e amadurecer:

Às bailarinas clássicas exigia-se – como se exige até hoje, um corpo magro (até mesmo esquelético), longilíneo, sem muitas curvas que denunciassem a mulher dentro do tutu. As exigências aos profissionais passaram a fazer parte do discurso de todos os que atuam na área, em estilos e linguagens de dança diferentes. Em uma sala de aula, pouco importa quem queira dançar profissionalmente, as meninas que ali estão têm de ser brancas, magras, de quadris estreitos e coxas finas. É importante ressaltar que o biótipo físico requerido corresponde ao padrão euro-americano de corpo – e em países como o Brasil, grande número de meninas terão dificuldade (quando não for completamente impossível) em corresponder a tal imagem. Mas muitas tentam, incentivadas por seus professores/as. E mais tarde, por sua vez, algumas tornar-se-ão professoras (MOURA, 2001, p.9).

Essa exigência de um corpo além do possível tem causado vários problemas, como distúrbios psicológicos advindos da não aceitação de si, depressão, bulimia, anorexia. O aluno, envolvido pela aura do ballet, é incapaz de perceber que está sendo solicitado a se encaixar num padrão impossível, importado e muitas vezes inadequado ao físico e à cultura brasileiros. Ismael Guiser, em meados do século XX, denunciou tal aberração e levantou a discussão sobre a possibilidade de criar um ballet que se adaptasse às condições específicas do bailarino brasileiro. Isso já foi feito em Cuba, onde o ballet foi adaptado com sucesso para os bailarinos cubanos, que fazem parte de uma etnia completamente diferente da

européia, para a qual o ballet foi desenvolvido. Não deveria o bailarino ter que se encaixar num padrão pré-estabelecido, mas sim procurar desenvolver um novo ballet para esse bailarino com características diversas, mas nem por isso menos interessantes que as do europeu.

Como agravante Monte (2002), em estudo realizado na cidade de Florianópolis sobre a formação dos professores de dança locais, mostra que tais professores têm a tendência de reproduzir os ensinamentos aprendidos com seus mestres, com todos os elementos que podem englobar: padrão físico, tendências pedagógicas, práticas e ensinamentos teóricos tendendo, inclusive, a excluir os alunos que neles não se encaixam.

Este padrão mantém-se até hoje nas aulas de ballet fazendo-se, consciente ou inconscientemente por parte dos professores ou mesmo dos alunos em sua auto-percepção em relação aos colegas, uma separação entre quem está no padrão e quem está fora dele. Pode ser que o padrão seja questionado em cursos superiores de dança, e pode também ter sido um dos motivos que levaram à criação da dança moderna, mas no dia-a-dia das aulas de ballet dentro das academias ele existe e está muito presente, como bem colocou Moura (2001) em seu trabalho de dissertação.

A dança do século XIX é a dança dos nobres re-apropriada pela burguesia. Dos movimentos contidos, das expressões estudadas, de mostrar o que não se sente e esconder o que se sente. Em oposição a ela sempre existiram as danças teatrais e religiosas orientais, expressivas por função, como o Kathakali, o Kabuki, as danças indianas (MADUREIRA, 2002). Entre alguns povos orientais, as danças sagradas permanecem vivas até os dias de hoje: as danças dos dervixes mevlevi, que dançam à exaustão buscando atingir o êxtase que os liga ao divino.

O desenvolvimento das manifestações artísticas, assim como da própria humanidade, sofre uma modificação de forma dialética. Já no século XVII, Jean-Georges Noverre, insatisfeito com o que se dançava na corte, propôs mudanças. Como dito por Monteiro, seria “uma dança que veicula significados, emociona, ao contrário da chamada dança mecânica, que se contenta em ‘agradar aos olhos’, incapaz de estabelecer uma comunicação com o público pela via da imitação verossímil da natureza” (MONTEIRO, 1998).

De qualquer forma, o mesmo processo de expressão progressiva da emoção pôde ser sentido ao longo do desenvolvimento artístico da humanidade. Num primeiro momento o

ser humano apercebeu-se da linguagem, seja ela pictórica, sonora ou cinética como forma de comunicação e a aprimorou. A próxima etapa foi conseguir retratar a natureza ou seus semelhantes: na pintura e no desenho, por exemplo, o conceito de perspectiva, levado depois para o teatro, influenciando as representações teatrais e a dança; a descoberta da polifonia, na música; a influência da luz sobre a pintura, e num momento posterior, no palco, os efeitos da iluminação com a invenção da luz a gás. Somente depois e, como reflexo disso, as manifestações artísticas puderam tornar-se menos pictóricas e mais emocionais, permitindo a criação e desenvolvimento das danças moderna e contemporânea. A dança não sofreu uma ruptura drástica de um século para outro, mas foi lapidando-se e desvestindo-se para colocar a alma à mostra. São 500 anos de construção do que hoje é a interpretação. A preocupação com um espetáculo que possa unir todas as manifestações artísticas já existe há muitos séculos, desde o nascimento da ópera, e o ballet não passou incólume por todas as modificações e influências sofridas pela arte durante todo esse período.

Com a criação dessas novas formas de dançar¹⁵, a introdução da emoção e da expressividade tornou-se não apenas possível, mas necessária, para um novo público e para um novo profissional que surgiam. Por isso o treinamento das bailarinas sob a ditadura das pontas e dos bailarinos como *porteurs*, meros carregadores de bailarinas nos balés românticos, também sofreu modificações. Contudo, essa visão do ballet ainda constitui forte influência sobre o ensino do ballet como o conhecemos hoje. O ballet é a incorporação da tradição na dança ocidental. Por isso essa técnica é considerada no Ocidente algo como “a mãe de todas as danças”, o principal modelo para o ensino de outras técnicas e linguagens.

Apesar de terem sido desenvolvidas outras técnicas, propostas e estilos que demonstrem o contrário, o ballet é ainda considerado por muitos profissionais da dança como a base de todas as danças, e acredita-se que o bailarino que tenha base clássica seja capaz de dominar com facilidade todas as outras técnicas. Esta visão foi muito difundida pelo *maître* de ballet Kurt Joos, que aliava a movimentação da dança moderna à técnica clássica, uma complementando a outra. Segundo essa visão, os bailarinos modernos precisariam também desenvolver a técnica clássica (PORTINARI, 1989).

¹⁵ Portinari (1989), Katz (2000) e Louppe (2000).

Como reação à dança romântica do século XIX e como reflexo de uma mudança social, econômica e tecnológica nele iniciada, encorpada e tornada irreversível no século seguinte, alguns coreógrafos e bailarinos começam a insurgir-se contra a estética rígida do balé, que já não é mais a expressão desta nova sociedade. Para esta seria necessária uma nova dança. A precursora foi Isadora Duncan que, livrando-se dos rígidos *tuttus* e das torturantes sapatilhas de ponta, dançou as nuvens, a brisa, a natureza, usando apenas uma fina túnica transparente. Foi revolucionária, mas permitiu-se ser antes de tudo, um instrumento para a vivificação da expressão. Foi ela quem abriu caminho para que outros depois dela pudessem criar uma dança expressiva: Ruth St. Dennis, Ted Shawn, Martha Graham, Mary Wigman.

François Delsarte - músico e estudioso francês - desenvolveu uma teoria sobre um movimento normal, que partisse do espírito, e se localizasse no centro do corpo – no tronco. Este estudioso considerava a dança clássica como inadequada para expressar os sentimentos e idéias humanas. Os primeiros modernos, como Ted Shawn, basearam-se em seus estudos para criar uma nova técnica e uma nova estética de dança. Se pensarmos na dança clássica, perceberemos que há poucos movimentos de tronco, valorizando basicamente os movimentos das pernas. A dança, quanto mais vai modernizando-se, vai ganhando movimentos de tronco (MADUREIRA, 2002).

O Brasil teve seu primeiro contato com o ballet com a vinda da corte de D. João VI. O casamento de D. Pedro foi celebrado com um balé alegórico em 1818, no Rio de Janeiro nos moldes dos espetáculos europeus do século XVIII (PORTINARI, 1989). O ballet é a mais tradicional manifestação da dança na sociedade ocidental. O Brasil, como ex-colônia de um país europeu, importou a tradição formando sob seu jugo toda a estrutura de dança no país.

O ballet passou a ser visto como arte no Brasil apenas no início do século XX, com a vinda de companhias internacionais, como Les Balles Russes, de Diaghilev e com a apresentação da estrela Nijinski, e depois com a companhia de Ana Pavlova. Também marcou presença por aqui a bailarina Isadora Duncan, com muito sucesso.

Solista dissidente da companhia de Ana Pavlova, Maria Olenewa radicou-se no Brasil fundando uma escola no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em 1927. Em 1936, a escola transformou-se em Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, como instituição

oficial. A companhia perdura até os dias de hoje, depois de várias re-estruturações, tendo seu nome alterado para Ballet do Teatro Municipal, em 1981. Ali a primazia do ballet clássico tem se mantido desde então, ora sob a coordenação de profissionais oriundos de outros países, como a francesa de origem russa, Tatiana Leskova e a russa Eugenia Feodorova, ora sob o comando de profissionais brasileiros, como Dalal Achcar.

Na cidade de São Paulo, já no século XX, não havia companhia profissional de dança. Em 1940, havia sido criada a Escola Municipal de Bailado, ligada à Secretaria Municipal de Cultura, com a função de criar bailarinos para dançar nas óperas das temporadas líricas do Theatro Municipal, ou em apresentações para ornamentar comícios e festas comemorativas. Até a década de 50, os espetáculos apresentados eram importados de outros países ou eram montados por professoras ali estabelecidas como Kitty Bodenheimer e Halina Biernacka. Até esta época, estudar ballet servia para complementar a boa educação das moças da elite. Significava “um meio para se tornar mais graciosa, melhorar a postura ou eventualmente corrigir algum defeito ortopédico menos grave” (VALLIM JR., 1998, p.28). A função da Escola de Bailado era a formação de profissionais de ballet qualificados, mas não havia, na cidade, preocupação em levar o ballet, ou a dança de um modo geral, para frente do palco. Até o momento a dança era vista como alegoria para outras linguagens artísticas e eventos variados. Apenas com a comemoração dos 400 anos da cidade de São Paulo, com a intenção de criar uma companhia nos moldes dos Ballets Russes de Diaghilev, foi montada a companhia do Ballet do IV Centenário. Para as montagens foi contratado um coreógrafo estrangeiro, foram feitos testes de seleção, encomendados cenários e figurinos aos mais renomados artistas da época. A idéia era apresentar espetáculos de nível internacional às platéias brasileiras. A iniciativa durou dois anos, indo do mais alto grau de reconhecimento na estréia, em 1953, ao melancólico encerramento das atividades, no final de 1955. Embora não tenha tido continuidade, muitos de seus bailarinos permaneceram em atividade, fundando novos grupos e incentivando a educação da dança em todo o Estado de São Paulo. A Companhia serviu de germe para a criação de Corpo de Baile Municipal em 1968, sob coordenação de Lia Marques, ex-primeira bailarina do Ballet do IV Centenário, e para o Ballet Stagium em 1971, dos ex-integrantes do Ballet, Décio Otero e Márka Gidali. O Corpo de Baile Municipal sofreu duas remodelações, sendo que na última, em 1981, mudou de nome para Balé da Cidade de São Paulo, uma das maiores companhias do país.

Muitos dos ex-participantes da companhia e do Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro tornaram-se mestres da geração de bailarinos e coreógrafos hoje atuantes pelo Brasil afora, criando suas próprias escolas ou dando aulas para grupos, escolas e companhias já constituídos.

Data também da década de 40 do século XX, a criação em Minas Gerais a da primeira escola e de um grupo profissional pelo mineiro Carlos Leite (PORTINARI, 1989).¹⁶

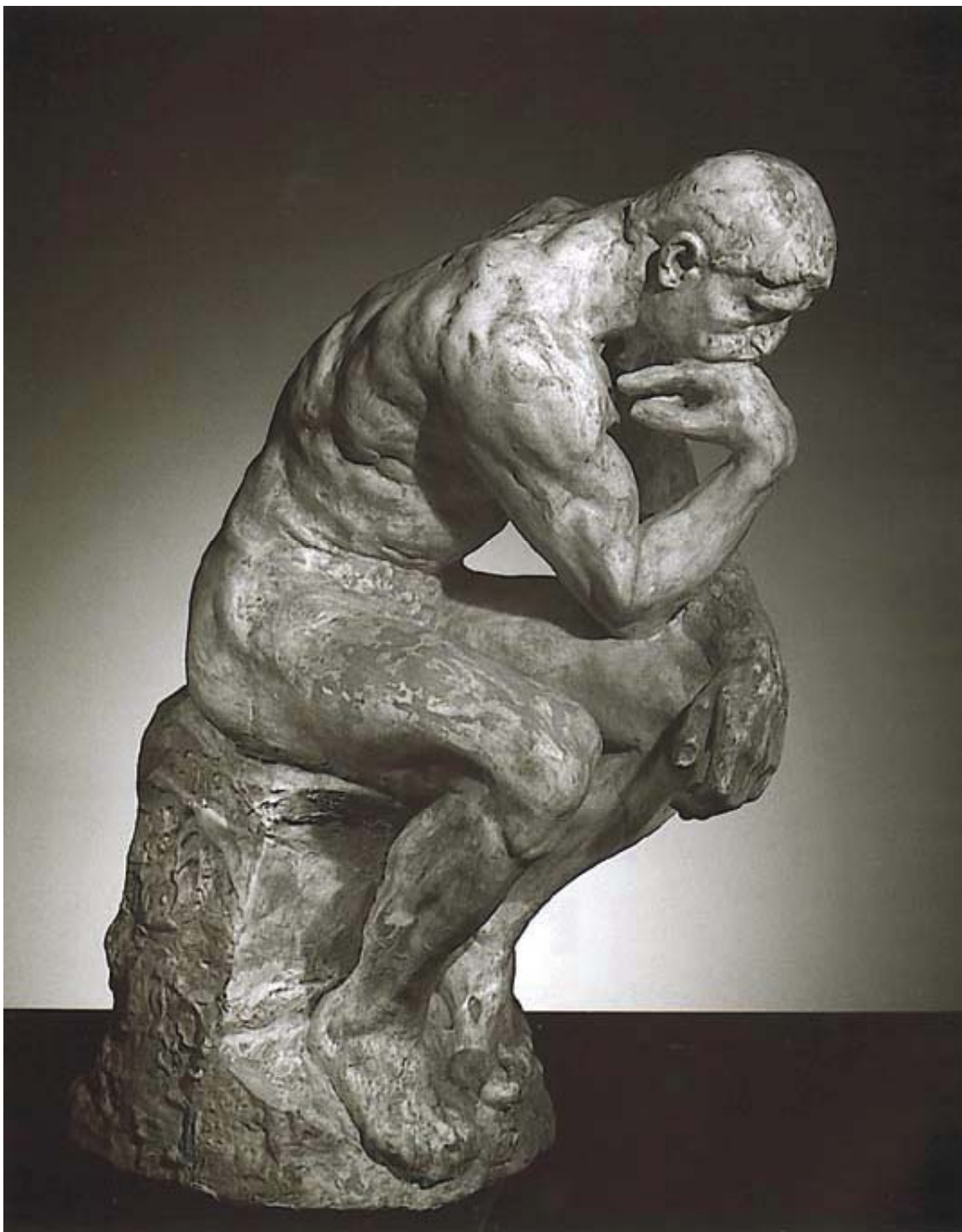
Estas foram as primeiras iniciativas na direção do estabelecimento de uma cultura de dança no Brasil, primeiramente com a importação do ballet e depois com a introdução de outras técnicas. A técnica clássica tem se mantido viva desde então, mudando de enfoque de acordo com as necessidades culturais de cada momento. Em relação à formação do bailarino, seja ele componente de uma companhia clássica ou não, tem sido requisitado a manter uma técnica clássica forte. Independente de serem as companhias clássicas ou contemporâneas, a técnica básica de aula muitas vezes ainda é o ballet clássico como, por exemplo, no Balé da Cidade de São Paulo, do qual tivemos a oportunidade de assistir a uma de suas aulas de rotina antes dos ensaios.

Tendo o ballet sido, a princípio, restrito à educação da elite, indagamos se o enfoque esteja se modificando com a implantação de inúmeros projetos sociais pelo Brasil afora, com a finalidade de descobrir novos talentos e levar a cultura balética às “classes menos favorecidas”. A questão que não pode deixar de ser levantada é relevante. É o reconhecimento explícito de que a arte é criada e dominada/reconhecida por uma elite. Stinson (1998) chama esta visão de arte no currículo de objetivista. O perigo está no encarar a arte como algo que pode ser conhecido, feito e compreendido apenas por quem tem os olhos treinados para isso. Alguns dominam e outros não. Quem domina pode treinar os não iniciados, e nesse caso uma elite estaria fazendo uma benesse para as classes menos favorecidas ao incluí-las num mundo antes exclusivo de sua classe e de seus pares. Mas isso apenas num momento em que o ballet deixou de ser interessante como formação para esta elite, permitindo-se que migre para um novo segmento social. Muitos talentos já estão brotando nas favelas e nos bairros mais pobres, e não mais nas academias dos bairros considerados chiques. Para essas crianças, mais do que para a classe média, é uma opção

¹⁶ Na bibliografia estudada não encontramos referências à introdução do ballet clássico nos demais estados brasileiros neste período.

para ascensão social, justificando o empenho e esforço necessários para a manutenção da técnica desde a infância.

Por outro lado, o ballet hoje não é visto apenas como formador de profissionais, mas como treinamento físico e experimentação artística. É mais uma opção de condicionamento físico – manter o corpo bonito dançando, ou opção para uma formação artística complementar. Neste caso, sem muito compromisso. Para essa clientela, o ballet rígido dos primeiros tempos não satisfaz mais. Para uma geração (bem entendido, das classes média e alta) já habituada às facilidades do toque no mouse e abertura imediata do mundo na tela à sua frente, as agruras, esforços e ideais conquistados em longo prazo propostos pelo treinamento do ballet deixam de ser atraentes, justificando a migração da técnica para outra classe que veja nela uma possibilidade de ascensão econômica e social.



2- RODIN, Auguste. **O Pensador**. Escultura em bronze. Disponível em:
<<http://www.musee-rodin.fr/images/imagra/S788.jpg>> Acesso em 16 de outubro de 2004.

CAPÍTULO II

O bastão em pleno uso

A emoção - queiramos ou não - está presente em todas as instâncias da atividade educativa. Pode ter influências positivas ou negativas sobre a formação do aluno, mas sempre estará presente, quer o professor tenha consciência delas ou não. As ações do professor em sua relação com o aluno sempre terão implicações emocionais. O bastão, estando em uso, criará reverberações sobre a relação professor-aluno que precisam ser vistas com um olhar mais atento. Por isso buscamos em Wallon subsídios para entender um pouco como se dá a relação tonicidade-emoção, procurando relaciona-la ao ensino de ballet.

As manifestações expressivo-motoras representam, entre vários outros componentes, um motor para o desenvolvimento do ser humano. A cada pensamento, a cada emoção, existe uma reação tônica correspondente, passe ela pelo crivo da consciência ou não. Mesmo quando está em atividade intelectual, o controle tônico permanece. Podemos citar como exemplo manifestações artísticas que demonstram na atividade tônica, existência de atividade intelectual, como “O Pensador”, de Rodin, apontado por Dantas (1992) e mostrado na ilustração nº 2 desta pesquisa. Para Wallon (1975) o movimento e a expressão estão presentes na base do ser humano. Tão interligadas estão as atividades emocional, intelectual e expressiva que podem constituir-se numa via de mão dupla. Tanto o pensamento e a emoção podem implicar numa reação tônica quanto o movimento por si pode implicar num novo estado emocional, e não podendo deixar de sê-lo, também permear a atividade intelectual.

Nesse universo, a dança poder tornar-se um importante componente. Ela é a mais antiga manifestação expressiva desenvolvida pela humanidade e por isso pode constituir-se numa das suas mais importantes formas de movimento. Através da dança, o ser humano é capaz de exprimir-se e ao mesmo tempo estabelecer uma linha de comunicação com os homens e com o mundo. Privando-se de dançar, o ser humano perde a oportunidade de usar o movimento como conexão entre seu corpo e suas emoções. Nenhuma outra forma de movimento tem a mesma abrangência. Alguns estudiosos do movimento, como Rudolf

Laban (1990), afirmam ser a dança não apenas uma forma de expressão entre outras, mas uma forma de expressão essencial e insubstituível.

Laban nos diz que “a dança é uma atividade onde o nascimento e o florescimento espontâneos dos esforços são preservados até a idade adulta e, realmente, quando são alimentados adequadamente, durante toda a vida” (LABAN, 1990, p.24). Quando o ser humano não mantém sua atividade dançante durante toda a vida, sua coordenação da movimentação de várias articulações tende a tornar-se tão difícil quanto o movimento de uma única articulação é para a criança pequena. Este embotamento é, infelizmente, uma tendência do ser humano moderno. A combinação e a repetição proporcionais de movimentos articulares tornam a dança agradável, aliviando a sensação de mal-estar que a movimentação de articulações isoladas pode provocar. Laban (1990) aponta para uma semelhança entre a movimentação do bebê e do homem primitivo. O bebê para colocar seu aparato físico em movimento começa por mover seus membros golpeando-os para longe do tronco, saindo de uma posição esférica para mais tarde passar para uma posição ereta. Nas danças primitivas os homens tenderiam a golpear e socar, como os movimentos do bebê, com a diferença que este último estaria exercitando seu aparato neuromuscular, enquanto que o adulto primitivo estaria tentando vencer a gravidade ao lançar-se contra o solo e em seguida afastando-se dele no salto.

Dantas (1992, p.39) afirma que “praxias bem estabelecidas automatizam-se, liberando o córtex para novas utilizações”. A dança não deixa de ser uma aquisição complexa e cumulativa de aprendizagens motoras, podendo, também sob esse aspecto, contribuir para o desenvolvimento global do ser humano. Ela exigiria uma automatização de certas práxis, permitindo assim a liberação do córtex cerebral para a aquisição de novas práxis, como acontece no aprendizado de movimentos complexos como dirigir um carro ou andar de bicicleta. Na dança, esta automatização permitiria o desenvolvimento de novos movimentos conscientes e ao mesmo tempo exigiria concentração de atenção na execução de movimentos já automatizados, melhorando a performance e inserindo-lhe emoção. Este seria o ponto culminante do desenvolvimento da consciência tônica.

Para Wallon (1975), o movimento possibilita a chegada da emoção. Ao nascer, o bebê tem suas possibilidades expressivas concentradas no movimento, permitindo um elo emocional e posteriormente cultural com quem o cerca. Wallon afirma que é o movimento

que possibilita a emoção. À medida que as relações emocionais e culturais evoluem, a partir do movimento, vai-se tornando possível a corticalização (ou elevação a nível cortical) de tais relações permitindo, a partir dela, a inclusão da razão e da consciência.

A emoção, a cultura e a razão estarão intrinsecamente ligadas por toda a vida. A cultura nutre e fortalece a emoção, e a razão a equilibra. Pode-se dizer que a influência da razão aumenta na medida em que a da emoção diminui. Mas em nenhum momento a emoção irá desaparecer. Dantas (1992) afirma que o contato social entre crianças e adultos permite um contágio emocional. A criança, como ser essencialmente emotivo, é capaz de transmitir ao adulto emoções como irritação e ansiedade, sendo possível criar neste último uma emoção análoga. Tendo a possibilidade de corticalizar a emoção o adulto pode resistir a ela e reverter o processo.

Se pensarmos de forma inversa, na atividade pedagógica, em nosso caso específico o ensino de ballet, o professor ao ter a possibilidade de corticalizar sua atividade emocional, é capaz de criar um clima para a aula e assim, de forma consciente, contagiar o aluno. Este por sua vez, possuidor de uma atividade essencialmente sub-corticalizada e não tendo por isso total controle sobre o que lhe chega, poderia inundar-se assim da emoção criada pelo professor. É uma possibilidade perigosa, mas ao mesmo tempo, enriquecedora. Não podemos esquecer que tais relações emocionais já acontecem nas salas de aula de dança, mas de maneira inconsciente na maioria das vezes. Ao tornar-se consciente de tais possibilidades o professor passa a ser responsável pelo controle das relações desenvolvidas em sala de aula.

A emoção no ambiente educacional poderia ter um enorme poder. Em sentido geral, portanto, é possível descrevê-la como potencialmente anárquica, expressiva e imprevisível e por isso assustadora pela reflexão pedagógica. À medida que pode ser progressivamente regulada pela razão a emoção é passível de ser educada, tornando dessa forma os relacionamentos humanos melhor controlados afetivamente.

Voltando ao movimento, podemos dizer que a toda alteração emocional corresponde uma flutuação tônica, mesmo no adulto, que tem suas emoções já altamente corticalizadas (DANTAS, 1992). Podemos definir como tônica a atividade muscular sem movimento ou postural, diferenciada da atividade cinética. A primeira estaria ligada à atitude, enquanto que a segunda relacionar-se-ia à mudança de posição. A atividade tônica desenvolve-se no

ser humano ao mesmo tempo em que se desenvolve a racionalização, no momento em que se torna possível a simbolização, ou capacidade de lidar com os símbolos, aumentando o grau de abstração. A modulação afetiva e a modulação muscular estão sempre ligadas. Fazendo uso responsável e consciente deste conhecimento há enormes possibilidades para, partindo do movimento, criar-se envolvimento emocional na aula de dança e fazer dela um momento de aprendizado e prazer. Desde os mais remotos tempos, o ser humano já faz uso desse conhecimento para instigar à guerra, para criar o sentimento de ligação com o divino. O contágio emocional (ALMEIDA, 1999) poderia ser usado como ferramenta para as aulas de dança, desde que o professor tenha conhecimento e maturidade para tanto.

“A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consciência” (DANTAS, 1992). Ao longo da vida, a possibilidade de utilizar a relação emoção-tonicidade-movimento pode enriquecer as relações sociais e tornar-se fermento para as artes corporais. Ela torna a emoção visível possibilitando um contágio emocional:

Platéias desempenham o papel do oxigênio que alimenta a chama emocional: deixada após, entregue a si mesma, a manifestação tende a se extinguir rapidamente, fato aparentemente trivial, que os desacertos do convívio cotidiano demonstram ser também ignorado (DANTAS, 1992, p.88).

As trocas sociais e emocionais têm enorme peso sobre nossa construção e percepção de nós mesmos. Não se pode ignorar a influência que um ser humano exerce sobre o outro, seja ele como público, aluno ou simplesmente alguém que está ao nosso lado. Wallon (1975) fala sobre tal influência, que não é apenas eventual ou acidental, mas o ser humano necessita dela e a busca. O ser humano se constrói socialmente¹⁷.

A criança volta-se de boa vontade para o adulto para descobrir nas suas reações o sentido de uma circunstância mesmo que não seja nova e para ela própria reagir conseqüentemente. A impressão é, portanto, não apenas sofrida, mas solicitada. E é assim que ela se sente tornar-se homem pelo duplo reflexo de si nos outros e dos outros na sua própria pessoa. Esta troca é perpétua. Persiste no adulto nos fatos da vida cotidiana. Quem quer que note nos outros uma anomalia qualquer – um defeito no vestuário ou enrouquecimento, por exemplo – tende a verificar se a voz se mantém clara ou se as suas roupas estão em ordem. Daqui resulta um controle exercido pelo ambiente na nossa maneira de ser, controle não só sobre a nossa indumentária, mas sobre a nossa fisionomia e por ela sobre as nossas reações afetivas e morais. Daqui também resulta um retrato, aquele que fazemos de nós próprios e que é um decalque dos outros sobre nós (WALLON, 1975, p.121).

¹⁷ sobre aprofundamento deste tema, vide Vygotski (1988).

Há muitos fatores que influenciam a permanência nas aulas de ballet: fatores econômicos, identificação da mãe da criança com o estilo etc., mas num setor onde as atividades tônica e emocional estão tão inter-relacionadas como na dança, em específico no ballet, o fator emoção e envolvimento não podem deixar de ser estudados. O ensino de ballet faz parte da atividade pedagógica, mas na maioria das vezes tem sido visto como atividade à parte, ensinada por profissionais sem preparo pedagógico e, naturalmente, sem consciência de sua influência afetiva sobre os alunos.

A emoção é mais limitadora da razão quanto mais forte ou primitiva. Por isso a dualidade do perigo e da possibilidade do envolvimento emocional consciente por parte de um terceiro, no caso o professor. Ao mesmo tempo em que é possível a ele fazer uso da emoção no seu processo educacional, o risco de perder-se é grande. Segundo Almeida (1999) na escola regular é muito comum o professor ignorar a articulação entre os aspectos afetivo, cognitivo e motor nas atividades escolares. São vistos como processos independentes, e muitas vezes na escola o movimento é lido como tumulto e desatenção, não como expressão dos processos afetivo e cognitivo.

No ensino de ballet, tais práticas são ainda mais marcantes. A movimentação livre é também vista como desatenção, e a disciplina rígida resulta em desconcentração. No ensino do ballet onde a rigidez é a tônica, muitas vezes ignora-se, em prol da manutenção da ordem e conseqüentemente da obediência, a ligação entre os aspectos afetivo, cognitivo e motor. Muitas vezes no ensino de ballet não há uma preocupação pedagógica se o compararmos à escola regular. Mas não podemos restringir tal falta de preocupação ao ensino de ballet, onde a rigidez é mais patente. Isso também ocorre em outras artes corporais.

Por outro lado, ignora-se que a emoção também se desenvolve em relação aos demais aspectos, e que ela também amadurece. Muitas vezes, a criança é tratada como um bebê, mantendo uma afetividade completamente física como nos primeiros anos, como se a professora (na maioria das vezes o ensino de ballet para crianças é ministrado por mulheres) precisasse ser uma substituta para a mãe. Especialmente nas classes de crianças mais novas nos graus iniciais a professora de ballet muitas vezes trata as alunas como bebês, preocupando-se em pegá-las no colo e brincar. Não que tudo isso não seja importante para essas crianças, mas o problema começa a surgir quando se ignora a

capacidade cognitiva da criança, não investindo um tempo que poderia muito bem ser despendido na explicação do movimento para esta, na forma como ela própria poderia executá-lo, usando seu aparato físico, emocional e intelectual.

Não deveria tratar-se com ingenuidade o ensino da dança, tanto quanto em qualquer atividade educacional. Por que seria então possível que uma aluna mais adiantada se tornasse responsável por uma turma de alunos de *baby-class* ¹⁸ enquanto uma professora de educação infantil necessita de educação específica de nível médio e superior? Seria então menos lesivo o ensino de dança por um professor com formação deficitária do que outras atividades educacionais?

...A emoção tem expressamente sinais que anunciam sua chegada. É uma espécie de linguagem corporal que se revela aos nossos olhos, por conseguinte, é imprescindível saber ler e traduzir a emoção para podermos reagir corticalmente a ela. Muitas vezes, apegados que estamos a uma linguagem sistematizada, ignoramos a linguagem dos gestos que muito revelam e comunicam. (ALMEIDA, 1999, p.75).

Mais importante ainda se revela a necessidade de o professor de ballet detectar a emoção nascente em seus alunos. Mais importante, e talvez mais simples, se o professor tiver consciência da necessidade de tal percepção. No dia-a-dia da aula de ballet, a tonicidade dos alunos é uma ferramenta de trabalho, sendo também um dos indicativos da exteriorização da emoção. Não seria, portanto, difícil para o professor fazer uso de sua percepção e detectar se algo vai bem ou não no decorrer das aulas. Não haveria necessidade de o aluno abandonar o curso para que o professor percebesse que não o atingiu. Citando Almeida: “o desafio é conseguir manter o equilíbrio entre a razão e a emoção sob pena de comprometer a realização de qualquer atividade do indivíduo” (ALMEIDA, 1999, p.84). Professores despreparados, ao contrário, não têm controle sobre as emoções dos alunos e muitas vezes nem sobre as próprias. Deixam, muitas vezes, a própria emoção fluir em surtos de cólera e acreditam que, ao deixar os alunos perceberem, terá controle sobre a situação. O resultado pode vir na forma de alunos quietos, mas apavorados e desinteressados. Não é o silêncio que indica interesse, nem concordância. As emoções são visíveis na postura e movimentação do ser humano. Na manifestação da alegria há um equilíbrio entre tónus e movimentos, esgotando-se em gesticulação fácil. Nas reações de

cólera, o tónus tende a acumular-se, impossibilitando escoamento e resultando em espasmos e contrações. Já o medo, ligado às excitações do labirinto, resulta em perda de equilíbrio (WALLON, 1975). Tais manifestações, para o professor atento, não são difíceis de se perceber. Nas atividades corporais, além do mais, existe a proximidade física do professor para com o aluno que, usada de forma responsável e consciente, poderia ser mais uma ferramenta de trabalho:

Aprende-se dança com palavras, movimentos, toques. É necessário que o/s professor/a lhe demonstre, faça as correções tocando o corpo de seu aluno. Tudo o que é dito ou silenciado, a maneira de se mostrar ou esconder o corpo, e o toque é cuidadoso, respeitoso ou agressivo, o olhar, o tom de voz, tudo será registrado, consciente ou inconscientemente pelo aluno, alguns conceitos serão internalizados e futuramente emergirão, ditando as formas pelas quais esse indivíduo irá se relacionar com o próprio corpo e os das pessoas ao seu redor. Em todos os momentos, em todas as ações expressamos nossas idéias de corpo e as transmitimos a nossos/as alunos/as. Sempre expressaremos algum tipo de opinião, de posição em relação a essas questões, não há duvida. É impossível ser imparcial, neutro nessa questão (MOURA, 2001, p.72).

Por outro lado, o perigo está também no uso inconseqüente, por parte do professor, da ligação afetiva que o aluno mantém com ele. O aluno sente-se não raro totalmente envolvido pelo ambiente do ballet. O aluno, já nos níveis intermediários, passa várias horas na escola, em contato direto com o professor. O professor, muitas vezes, é visto como um deus, capaz de realizar tudo o que o aluno espera fazer um dia, e que possibilitará sua entrada no Olimpo. Para Essa suposta divindade possibilita o uso de técnicas nocivas durante muito tempo, sem contestação por parte do aluno. O aluno muitas vezes trabalha com dores musculares, bolhas nos pés e executa esforços repetitivos que progressivamente poderão causar-lhe lesões articulares e musculares, para poder aproximar-se um pouco da divindade de seu professor. Frequentemente o aluno passa várias horas por dia dentro da escola. O trabalho é intenso e exige conhecimento técnico e pedagógico por parte do professor, o que nem sempre ocorre. Por isso os resultados são às vezes, frustrantes, e o aluno acaba por impor-se a culpa pelo insucesso, pois não é capaz de perceber quanto da

¹⁸ O termo baby-class é usado para denominar as classes de ballet para crianças até sete anos, correspondendo na escola regular à educação infantil. A nomenclatura é inglesa, mas no Brasil é comumente usada por professores de vários métodos.

responsabilidade por seu fracasso é seu ou de seu professor. A *Royal Academy of Dance* lançou recentemente um código de conduta profissional para professores de dança, distribuindo-o a todos os professores formados e registrados pela Instituição mostrando a preocupação com a relação professor-aluno e com as reverberações possíveis dela advindas. O código especifica que os professores de ballet ligados à entidade deverão, entre outros, comportar-se com integridade, lecionar com objetividade, não abraçar causas para as quais não estejam preparados, agir com cortesia e consideração para com seus alunos, ter conhecimento de suas limitações etc. São elementos óbvios para qualquer profissão, mas, dada a informalidade na qual são formados a maioria dos professores de ballet, não são claros para todos (CONCIL FOR DANCE EDUCATION AND TRAINING, 2004).

A escola de ballet, como em qualquer âmbito de ensino, é um local onde a criança tem a possibilidade de ter trocas sociais diferenciadas das da família. Ali, como na escola, ela poderá assumir posições sociais intercambiáveis, diferentes da que tem em casa. Lá ela tem relações sociais simétricas com os colegas e assimétricas com o professor (ALMEIDA, 1999). Pode ser uma fonte de desenvolvimento intelectual e social.

Fizemos aqui um recorte no ensino da dança evidenciando o ensino do ballet clássico, já que ainda hoje quando se pensa no ensino da dança para crianças (meninas em geral) pensa-se primeiramente no ensino do ballet em detrimento de outros estilos, pois é ele ainda em grande parte o ideal de delicadeza e feminilidade que se propõe a perpetuar na educação delas. É também ainda sinônimo de dança para muitos. Quando pensamos em atrizes brasileiras que antes da dramaturgia desenvolveram carreiras como bailarinas, como Beatriz Segall, Eva Vilma, Nívea Maria, entre outras, trazemos conosco uma imagem de postura definida como delicada, de classe que, supõe-se, elas podem ter desenvolvido durante o período em que foram bailarinas profissionais ou alunas de ballet e carregam-na por toda a vida. A imagem do bailarino clássico é a de mantenedor da tradição. De qualquer forma, não se passa incólume pelo ballet: ou se ama ou se odeia. Sempre fascina.

Ossona (1988) nos fala sobre o ensino de dança moderna – absorvendo aspectos da natureza, percepção dos sons, uso do espaço em todas as direções e alturas com muitas sugestões de atividades, enriquecendo o ensino de dança. Por que não incorporar tais aspectos ao ensino de ballet? O aluno de dança hoje já não é o mesmo de quinze, vinte anos atrás, e já não aceita mais a maneira rígida como se ensinava ballet nessa época. O

comportamento mudou, e também as necessidades do aluno mudaram. A velocidade com que temos acesso à informação e à tecnologia é hoje muito acelerada. A todo instante substituímos a notícia velha pela nova, via mídia ou via Internet. Como os resultados no ballet demoram anos a aparecer, nem sempre o aluno iniciante tem tido paciência para esperar, pois o momento atual para ele é exasperador – um ambiente inóspito, com uma rigidez à qual não está habituado. As mudanças na estrutura da aula de ballet não acompanharam as mudanças ocorridas no mundo lá fora.

Somando-se a todos esses problemas, o mercado para o bailarino clássico vem se tornando cada vez mais restrito, e nem a *Royal Academy* pôde ignorar esse fato. A *Royal Academy* também tem desenvolvido um trabalho direcionado no sentido de incluir movimentos mais soltos dentro do programa de ballet. O bailarino deve terminar seus estudos preparado para dançar vários estilos, caso contrário terá muito diminuídas suas possibilidades de encontrar trabalho. Mesmo com essa percepção, não temos visto muitas mudanças nas aulas de ballet.

Não diferente de disciplinas ensinadas na escola regular, onde muitos profissionais começam a ensinar por falta de oportunidade em outras carreiras que gostariam de seguir e seriam consideradas mais rentáveis, no ballet muitos bailarinos em fim de carreira, com poucas possibilidades de dançar ou não conseguindo encontrar como bailarinos meios para manter seu sustento, enveredam-se pelo ensino de ballet. Acabam tornando-se excelentes conhecedores da técnica, mas na maioria das vezes, professores despreparados, desconhecedores de como o aluno aprende. Como disse Ossona:

Falta entre nós o professor que se situe num ponto intermediário, que parta da base de que toda criança é apenas uma possibilidade a ser explorada no terreno vocacional, e que a dança deve ser um prazer e um enriquecimento, e é nosso dever oferecer essas possibilidades à maior quantidade de crianças, com a finalidade de que entesourem para sempre esse caudal, que cresça e amadureça com eles e forme parte das mais belas recordações da infância (OSSONA, 1988, p.155).

Como ela mesmo afirma, se o professor for também o artista, tanto melhor. Não deve aproximar-se do ensino de ballet quem não tiver interesse verdadeiro pelo processo de ensino-aprendizagem.

O ensino de outros estilos de dança também não está livre de críticas. Moura (2001), muito oportunamente coloca as dificuldades que bailarinos de várias técnicas encontram para adaptar-se às exigências claras ou implícitas de cada uma delas. Segundo a autora, mesmo Martha Graham, um dos maiores expoentes da dança moderna em todo o mundo, também não foi a princípio aceita na Escola Denishawn por ser mais velha que as outras bailarinas, não ser tão delicada, não ter a altura ideal, ser pouco flexível.

A forma de ensinar pode estar ligada também à concepção de corpo que o professor tem de si mesmo e de seus alunos. Como o ato de ensinar é sempre exterior ao aluno, a ele, dono do corpo e destinatário das orientações do professor, pouco cabe saber como conviver com seu próprio corpo. Este domínio deve vir sempre de fora, e pode depender de como o professor lida com seu corpo e como filtra tal percepção de um padrão físico na sua relação com seus alunos. As dificuldades sofridas em relação a seu próprio corpo durante toda sua educação como bailarino podem permear o estabelecimento de um padrão físico para seus alunos. Na dança, às vezes ter como modelo um professor com o corpo e movimentos perfeitos pode ser assustador para o aluno, pois pode tornar-se um ideal inatingível para ele. É preciso muita consciência nesse momento para evitar a manutenção de padrões e métodos sem a reflexão sobre a real necessidade deles.

Nem sempre o professor de ballet está consciente de tais possibilidades, e em menor medida está o aluno. A ele só resta absorver o que está sendo ensinado, da forma como é ensinado, ou abandonar o ballet.



3- WALTON, Jennie. **Ninette de Valois ensinando na Royal Academy of Dance, na década de 70.** Foto.Dance Gazette, Issue 2, UK, 2001.

CAPÍTULO III

A realidade hoje: bastões, palavras e olhares

Na audição para ser aceita na escola, o corpo deve ser como o considerado perfeito para a dança;

Ela deve se resignar a suportar uma rotina diária de exercícios, extenuante fisicamente e considerada por muitas (especialmente crianças) monótona e maçante, sem reclamações;

Há um código corporal, um tipo de comportamento (dentro e fora da sala de aula) que é esperado dessa aluna – passivo e submisso;

Há uma hierarquia que não pode ser esquecida, que é determinada pelo professor ao classificar as alunas de acordo com a habilidade técnica. Essa classificação é claramente expressa na forma da ocupação espacial da sala de aula: aquelas consideradas mais talentosas ou promissoras ficam à frente, e recebem mais atenção do professor (KÁTIA MOURA).

A partir da experiência pessoal como bailarina e depois como professora de ballet, surgiu a dúvida a respeito da permanência da presença do bastão nas escolas de ballet brasileiras. Tais questionamentos levaram-nos a delimitar os objetivos da pesquisa: verificar se o bastão - compreendido como rigidez e disciplina excessivas, métodos pouco ortodoxos, preconceito, sofrimento físico, stress, padrões pré-estabelecidos e difíceis de serem atingidos, entre outros - ainda está atualmente presente nas aulas de ballet, mesmo diante de tantos avanços tecnológicos, de estudos na área pedagógica, da difusão de conhecimentos na área de ensino de dança, com o aumento no número de publicações na área, de cursos de graduação e especialização em dança, entre outros. Assim, decidimos analisar como tem sido feita a formação dos novos professores de ballet (licenciados em dança) a partir da observação e discussão sobre como foi a formação deles antes do ingresso na universidade, ou seja, as experiências pelas quais esses futuros profissionais passaram enquanto cursavam as escolas livres de ballet e, a partir das novas experiências na universidade, como tem se orientado sua atual e futura atuação no magistério de dança.

Nossa pesquisa pautou-se na realização de entrevistas com estudantes de graduação em dança para, a partir dos relatos dos entrevistados, verificar quais as lembranças mais marcantes acontecidas em aulas de ballet e a possível influência destas sobre a decisão pela profissionalização em dança. Será que os bailarinos que optaram pela profissionalização em

dança tiveram experiências marcantes, positivas ou negativas, em sala de aula de ballet que determinaram a escolha da profissão?

Delimitamos como público alvo, alunos de último ano de um curso superior em dança, especificamente de licenciatura em dança, portanto, estudantes em via de profissionalização como professores de dança.

Existem ao todo no Brasil quinze cursos superiores em dança¹⁹, dos quais apenas três são ligados a universidades públicas: em Salvador, na UFBA – Universidade Federal da Bahia (o primeiro a ser implantado no Brasil na década de 1950), em Curitiba, na FAP - Faculdade de Artes do Paraná, e em Campinas, Estado de São Paulo, na Unicamp – Universidade Estadual de Campinas. Cabe ressaltar que no Estado de São Paulo localizam-se ainda outros três cursos superiores de dança ligados a instituições particulares: o curso de Comunicações e Artes do Corpo na PUC- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o curso de Dança e Arte do Movimento na Faculdade Anhembí-Morumbi e o curso de Graduação em Dança da Faculdade Paulista de Arte, todos na Capital.

Escolhemos como o mais representativo para nossa pesquisa o curso de dança da Unicamp. Além de ser uma referência em termos de qualidade no país, o curso de graduação em Dança da Unicamp é, cronologicamente, o segundo curso criado ligado a uma universidade pública, possibilitando o acesso das várias camadas sócio-econômicas da população e abrangendo pessoas vindas de outros Estados do Brasil, permitindo-nos atingir um público não apenas do Estado de São Paulo. O sistema de acesso é por exame vestibular de âmbito nacional, desde 2000, isto é, os exames são realizados nas capitais da maioria dos estados brasileiros. Faz parte do exame vestibular o teste de aptidão em dança, o que determina que os alunos ingressantes tenham necessariamente passado por experiências anteriores com dança. Outro fator que contribuiu para sua escolha deve-se a sua localização. Situa-se numa região do Brasil onde a dança está fortemente representada: quatro dos quinze cursos superiores de dança do país estão no Estado de São Paulo.

As entrevistas foram feitas por meio de convite aberto durante as aulas específicas de licenciatura em dança, EL786 - Prática de Ensino, Dança e Estágio Supervisionado I nos primeiros semestres de 2003 e 2004 com um público que notoriamente já tivesse passado

¹⁹ Informação obtida no site do Fórum Nacional de Dança (FORUM NACIONAL DE DANÇA).

por experiências com aulas de ballet durante a infância e/ou adolescência, ou seja, antes de ingressar na universidade, e optou por seguir a dança como carreira.

É importante colocar que curso de Dança da Unicamp integra o Instituto de Artes. Como já dissemos, dentro do vestibular há uma prova de aptidão²⁰ criada com o intuito de selecionar alunos que tenham experiência anterior com algum tipo de dança, seja pelo ensino técnico tradicional (academias e escolas de dança, conservatórios), seja pela vivência livre (workshops, oficinas). No exame de aptidão são averiguadas: a capacidade de execução de movimentos, a flexibilidade, o alongamento, a musicalidade, a criatividade, a prontidão, habilidades estas necessárias para a profissionalização em dança (COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES, 2004). São abertas para o curso de graduação em dança vinte e cinco vagas por ano. Segundo o catálogo de cursos de 2003 da Unicamp o aluno passará por pelo menos três disciplinas de técnicas específicas de dança: dança clássica em quatro semestres, danças do Brasil em seis semestres e artes corporais do oriente, em dois semestres, entre várias outras disciplinas obrigatórias ou optativas que abordam outras técnicas, mas não com uma denominação tão específica quanto estas três. O curso tem duas vertentes: bacharelado, direcionado para desenvolver “o intérprete em dança, profissional capaz de contribuir como agente transformador da realidade, ser responsável pelo próprio corpo, expressar-se e comunicar-se artisticamente. O campo de atuação deste profissional abrange amplo espectro de atividades: atuação cênica, pesquisa e ação social”. E a licenciatura que visa “desenvolver o profissional preparado para atuar como dançarino e para dedicar-se ao magistério e à pesquisa. Seu campo de ação poderá ser o ensino e a pesquisa de Dança, podendo atuar como professor do ensino fundamental e médio” (CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP, 2003). Portanto, fica evidente que o curso não visa preparar bailarinos clássicos, apesar de passarem pela técnica e muitos terem estudado ballet antes da universidade.

A escolha do universo das entrevistas pode determinar em parte as respostas, já que mesmo que os entrevistados tenham parado de dançar ballet antes de ingressar na universidade, eles continuaram na carreira de dança, sendo que muitos foram bem sucedidos em seu aprendizado da técnica durante esse período. Seu bom domínio da técnica

²⁰ No sistema de vestibulares da Unicamp para alguns cursos são exigidas provas de aptidão: “Para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Dança, Educação Artística, Música e Odontologia há prova específica de

pode ter sido uma das causas de sucesso nas provas específicas de acesso à universidade. Isso pode em parte explicar a imagem positiva que muitos deles possuem a respeito do ballet.

O universo das entrevistas pode ser também mais abrangente, já que as experiências pelas quais passaram os entrevistados podem ser semelhantes às de outras pessoas que não se profissionalizaram.

As entrevistas visaram reavivar lembranças tanto positivas quanto negativas das aulas de ballet. Foram elaboradas perguntas abertas, com a intervenção da entrevistadora, gravadas e transcritas. Os encontros foram previamente agendados segundo a disponibilidade dos envolvidos e realizados individualmente em locais reservados, ao ar livre ou em salas da própria universidade, dependendo da disponibilidade de lugares para a realização das mesmas.

As perguntas levaram a respostas que comportam lembranças e opiniões, não podendo ser apenas quantitativas, afirmativas ou negativas, e permitiram por isso o levantamento de novos questionamentos não pensados a princípio. Em vários momentos optamos por transcrever trechos do relato dos entrevistados, pois, bastante vívidos, poderiam ilustrar melhor nossas percepções.

As perguntas-base das entrevistas foram as seguintes:

- 1- Identificação do entrevistado – nome, ano de ingresso na universidade e local de origem.
- 2- Com que idade e por quanto tempo você cursou ballet antes da universidade?
- 3- A que lembranças você associa o período em que aprendeu ballet?
- 4- Faça um comentário sobre cada professor de ballet pelo qual você passou e dos quais você se lembra.
- 5- Hoje, qual sua posição a respeito do ballet?

Dentre os que se encaixaram no perfil solicitado, treze alunas aceitaram o convite e foram entrevistadas. Embora houvesse alguns rapazes nas turmas, nenhum se encaixou no perfil exigido, ficando apenas um universo feminino. Embora a maioria das entrevistadas tenha concordado com a divulgação, optamos por não associar seus nomes aos relatos para

aptidão. Essas provas valem 60 pontos. Os candidatos que obtiverem resultados inferiores a 50% desse valor estarão eliminados da primeira opção” (COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES).

preservação da identidade das voluntárias, pois se trata de relatos muito pessoais, e eventualmente eram citados professores conhecidos.

As respostas às duas primeiras questões comportam dados de contextualização do universo das entrevistadas. Percebeu-se que, quanto aos de locais de origem das mesmas, onze são oriundas do Estado de São Paulo, sendo oito do interior e três da capital - uma delas nasceu em outro estado, mas morou e cursou ballet em São Paulo. Outras duas são oriundas de outros estados (Minas e Goiás), mas todas ingressaram entre 1998 e 2002. Dada a concentração regional das entrevistadas, a pesquisa se limita aos estados mencionados. Ressalta-se que a difusão do ballet clássico no Brasil deu-se mais na região sudeste do país (ver capítulo II). Saber a origem das entrevistadas poderia apontar dados sobre a influência e a disseminação deste estilo no Brasil

Quanto à idade de entrada e tempo de permanência no ballet antes da universidade confirmou-se um quadro comum: oito iniciaram seus estudos de ballet antes dos dez anos e mantiveram sua prática até o ingresso na universidade. Cinco começaram depois dos onze anos. Destas últimas, uma delas cursou ballet dos doze aos quinze anos, parando em seguida. Outra cursou dos quatro aos dez ou onze anos, também parando em seguida. E as outras começaram a partir dos onze anos e continuaram até a entrada na universidade. Alguns estudiosos estrangeiros, como Laban (1991) e Robinson (1993), ou brasileiros, como Marques (2000) e Strazzacappa (2001), discutem amplamente a relação entre o início da prática de técnicas de dança codificada e o desenvolvimento da intitulada dança expressiva, esta última, mais livre e espontânea. É possível se formar um virtuose de ballet do sexo masculino que tenha iniciado seus estudos em dança na adolescência ou juventude, mas o mesmo não ocorre com as bailarinas do sexo feminino. Isso ocorre dada a enorme oferta de bailarinas no mercado da dança e a escassez de bailarinos (homens). Por isso a concorrência para as mulheres é muito maior, forçando-as a ter o início cada vez mais precoce. A excessiva especialização não permite a aquisição de habilidades depois de uma certa idade. A decisão por estudar ballet a partir dos quatro anos cabe aos pais, mas por volta dos nove anos ou mais, a decisão fica por conta da aluna. Procuramos, então, verificar se há alguma relação entre a idade de entrada e a imagem que permaneceu nas lembranças das entrevistadas. Em primeiro lugar, relacionamos as imagens finais do ballet que ficaram para as elas. Em geral, as que começaram o ballet bem cedo e deram continuidade até o

ingresso na universidade – oito entrevistadas, têm uma imagem positiva em relação ao ballet para a sua formação e também para futuros alunos.

Das demais, uma das entrevistadas – ela cursou dos quatro aos onze anos - tem imagem negativa, tanto para si mesma quanto para lecionar.

Outra ainda tem imagem positiva, mas com restrições (cursou dos doze aos quinze anos). As demais das que começaram mais tarde também têm uma imagem completamente positiva.

Como foram poucas as entrevistadas que abandonaram o ballet antes da entrada na universidade não tivemos muitos relatos efetivos sobre os motivos de abandono. Mas os que tivemos foram bastante ricos, assim como também o foram os relatos das demais entrevistadas que não abandonaram o ballet. Eles podem ajudar a traçar um perfil do aprendizado da técnica de uma forma geral.

Ao longo das entrevistas pudemos classificar as lembranças relacionadas ao ballet nelas contidas em dois blocos opostos (lembranças positivas e negativas). No entanto, um terceiro bloco se fez presente, dada à dubiedade das afirmações das entrevistadas. Assim, as lembranças foram agrupadas da seguinte forma:

- 1- Lembranças positivas – no sentido de agradáveis, prazerosas, que conduziram a resultados positivos;
- 2- Lembranças negativas – no sentido de desagradáveis, dolorosas, que conduziram a resultados negativos;
- 3- Lembranças ambíguas – que poderiam ser aparentemente agradáveis, mas que se perscrutadas, levaram a resultados prejudiciais, ou o inverso: lembranças desagradáveis, mas que segundo as entrevistadas, levaram a bons resultados.

A organização das respostas comporta elementos subjetivos, posto que não é possível um consenso na definição de “agradável” ou “desagradável”, dependendo da percepção individual de cada um, bem como as lembranças agradáveis podem estar entrelaçadas a lembranças desagradáveis – por isso deixamos o bloco para “ambíguas” - aquelas lembranças que não poderiam ser encaixadas nos dois primeiros blocos, deixando-nos em dúvida se poderiam ser colocadas em um ou em outro. Procuramos ligar as lembranças positivas a termos comumente associados a sensações agradáveis, como alegre, gostoso, entre outros. E as negativas às sensações normalmente tidas como desagradáveis: *stress*,

tensão, braveza, etc. Procuramos levar em consideração o contexto em que os termos foram utilizados para classificá-los em positivos, negativos ou ambíguos.

Procuramos então, a partir dos relatos, relacionar as lembranças que as entrevistadas extraíram de suas experiências com o ballet.

No decorrer das entrevistas, pudemos constatar que havia uma mudança de percepção em relação ao ballet antes e depois do ingresso na universidade, como se ter passado pelos conteúdos e pela forma como as disciplinas técnicas de dança são abordadas dentro do espaço universitário tivesse modificado a visão que as mesmas teriam do ballet. Isso nos levou a realizar uma segunda divisão analítica nos três primeiros blocos, que ficou organizada da seguinte forma: positivo, negativo e ambíguo antes da universidade - correspondentes às duas perguntas: “A que lembranças você associa o período em que aprendeu ballet?” e “Faça um comentário sobre cada professor de ballet pelo qual você passou e dos quais você se lembra”. As lembranças serão, portanto, associadas às aulas e aos professores de ballet dos tempos de escola de ballet; e positivo, negativo e ambíguo depois do ingresso na universidade, correspondente à pergunta: “Hoje, qual sua posição a respeito do ballet”?

As respostas foram bastante amplas e variadas, já que reportam a lembranças pessoais, mas suscitam questões que consideramos importantes.

3.1- O BASTÃO QUE ALAVANCA

Lembranças Positivas

No primeiro bloco apresentamos as lembranças positivas em relação a aulas e professores. Relacionamos à imagem do bastão que alavanca – como algo que eleva, que diminui o peso, que facilita o trabalho - às lembranças positivas que conduziram o aluno a uma evolução e à permanência do aluno na dança.

Foram mencionadas lembranças relacionadas ao próprio corpo, percebido pelas próprias entrevistadas ou como se percebiam vistas por outras pessoas: “ah, porque o formato da sua perna ajuda a saltar”; sensações do corpo mudando à medida em que progride a prática do ballet: “fiquei apaixonada pelo clássico, que de repente começa a

mudar seu corpo – isso é muito legal”; a percepções de amizade e proximidade física das colegas – estar junto, abraçar, tocar: “abraçar e beijar, estar sempre encostada (com as colegas)”; “relacionamentos mais fortes que eu tive sempre foram nas academias”; e a própria sensação do movimento – a descoberta do corpo executando os movimentos do ballet: “era cinético, era fácil, eu achava bem simples”; “De dançar... essas aulas mesmo... prazer com a dança, com o movimento”; percepção do espaço: “era uma sala enorme... as tábuas eram de madeira corrida... então era muito gostoso pular”. São lembranças muito cinéticas e ligadas ao bem-estar da descoberta de si e do outro, do espaço, e nesses casos são boas porque são, de certa maneira, espontâneas, de deixar vir. Não implicam em percepção de grandes esforços, e são coisas tidas como fluidas, naturais, até mesmo o corpo de uma professora, que é citado como normal, não muito trabalhado, fácil de ser imitado, um ideal próximo.

Ligadas a tais lembranças vêm em seguida outras ligadas a relações interpessoais – com os colegas ou com os professores. São relacionadas a momentos da própria aula ou fora dela, ligações mais pessoais, sempre relacionadas à afetividade²¹ para com o professor ou com os colegas: “era muito agradável a época que eu comecei mesmo a fazer ballet. Na verdade, a aula de ballet era um encontro social”. Em algumas vezes, é citada a atuação do professor como promotor de um bom relacionamento entre os alunos, tratando-os todos da mesma maneira e colocando-os num mesmo nível, o que facilita o estabelecimento de relações mais próximas: “Lá é todo mundo igual”; ou então: “do primeiro professor... eu acho que ele sempre foi uma pessoa que, como profissional dentro da sala de aula, ele nunca diferenciava nenhum aluno”. Uma delas afirmou ser mais importante a ligação que tinha com os colegas numa das escolas que frequentou que o progresso técnico percebido em outra. Segundo ela a atitude positiva do primeiro professor foi fundamental para que o grupo permanecesse unido, apesar deste não possuir um conhecimento técnico profundo. As atitudes dos professores eram opostas, sendo que o primeiro priorizava a valorização dos alunos, “procurando não destacar demais os que tinham mais talento e nem humilhar quem tinha mais dificuldade”, de acordo com a entrevistada. Já com o segundo, nas

²¹LEITE, apoiando-se em Wallon, difere os termos emoção e afetividade, sendo a emoção relacionada a manifestações de estados subjetivos ligados a componentes orgânicos, e a afetividade mais ampla, englobando sentimentos (componentes de origem psicológica) e emoções (componentes de origem biológica). Por isso, a afetividade “corresponde a um período mais tardio na evolução da criança” (LEITE, 2002, p.118).

palavras da entrevistada: “eu não tenho nenhuma lembrança muito boa, porque eu acho assim, na verdade, ele tinha domínio da técnica, ele sabia a maneira como passar a técnica do ballet, mas ele não tinha tanta, como eu posso dizer, não sei se seria didática, a didática dele em sala de aula não seria assim tão positiva”.

Dentro das lembranças positivas de ordem interpessoal também podem ser citadas as viagens, mencionadas por algumas entrevistadas. Para estas, o momento viajar com o grupo foi marcante nas lembranças em relação ao aprendizado do ballet – estar junto com os colegas, ter uma ligação com o grupo. Tais momentos representam um elo forte entre elas e o ballet, intermediado pelo relacionamento com o grupo.

Os professores são lembrados, na maioria das vezes, com afeto. Foram usados vários termos para defini-los: calma, nunca grosseira, “estilo meio mãe de ser”, engraçada, divertida e às vezes brava, meiguinha, incentivadora, que elogia, não cria para segurar, respeitosa, que ajuda, dá força, que procurou crescer profissionalmente, se aprimorar, que brinca com os alunos, que gostava do que fazia, bacana, fizeram apaixonar pela dança, entre outros adjetivos. O relacionamento, neste bloco, parece ser sempre muito próximo, às vezes longo e duradouro. Mas nem tudo são flores: voltaremos às lembranças com professores em outros blocos, mas com percepções diferentes das citadas, e que permitem reflexões que até podem explicar os comentários acima.

O incentivo dos professores foi uma lembrança bastante comum nos relatos, bem parecidos, mesmo vindos de entrevistadas diferentes: “professores sempre elogiando”; “ela me ajudava bastante”; “ela me dava bastante força”; “ela gostou muito de me ver dançando”; “uma fase criança, de muitas dificuldades e de muito estímulo, fui muito estimulada. E elogiada”; “sempre de incentivo”; “ela sempre elogiava muito os braços, que eu tinha um posicionamento de braços muito bom”. O incentivo, quando presente, parece colaborar para que as alunas realmente continuem, apesar das dificuldades. Havendo incentivo do professor o aluno pode sentir-se motivado a superar uma dificuldade que sob o comando de outro professor poderia constituir-se numa barreira. Naturalmente que a percepção difere de um sujeito para outro, mas segundo o relato de uma das entrevistadas que apontava ter problemas de flexibilidade, o incentivo direto e a não comparação com outros colegas a impediram de sentir-se diferente ou inferior. Sérgio Leite relata em um artigo pesquisas realizadas em escolas regulares onde os alunos interpretam como sendo de

natureza afetiva os comportamentos das professoras em situações de ensino-aprendizagem. Segundo ele, tais pesquisas mostrariam que o comportamento do professor influencia o desempenho e a aprendizagem dos alunos. Alguns componentes foram relacionados como influentes: a proximidade física do professor e do aluno, a receptividade, ou seja, o professor voltar-se para o aluno para atendê-lo, e as verbalizações de encorajamento e incentivo do professor para o aluno. Estes componentes, nas pesquisas, foram vistos pelos alunos como formas de ensinar permeadas por sentimento de proximidade, cumplicidade (LEITE, 2001).

O momento de dançar é também uma lembrança recorrente: dançar em festivais, em concursos, ensaiar. Foi, aliás, mencionado em seis entrevistas. Não apenas as apresentações de final de ano, mas também as apresentações fora da cidade e os concursos. É o momento de mostrar o corpo, o movimento, estabelecer um contato com o público. Muitas boas lembranças são relacionadas a isso:

Dançar assim, subir no palco, é assim, é uma sensação maravilhosa; os festivais... os trofeuzinhos; apresentações mesmo... os espetáculos de fim de ano. O trabalho do ballet se complementa ao mostrar para o público o resultado do esforço despendido durante muito tempo na sala de aula, como um círculo que se fecha com a interação do bailarino com o público, mesmo quando estudante.

Trabalhar o momento da apresentação, dominar os próprios sentimentos, interpretar no palco são itens importantes do conteúdo do ballet. É o próprio trabalho de intérprete, que engloba o aperfeiçoamento do movimento e da interpretação realizado nos ensaios, assim como a própria apresentação, que poderá ser posteriormente usada como feedback para que o aluno possa melhorar sua performance, podendo vir através de premiações, no caso dos concursos, ou de comentários dos professores e colegas ou simples auto-avaliações, no caso de apresentações não competitivas.

Lembranças sobre o início no magistério de ballet pelas entrevistadas também apareceram nos três blocos – positivas, negativas e ambíguas. Aqui temos alguns relatos de lembranças positivas. O primeiro, de uma entrevistada que afirmou ter passado, já como professora, por uma experiência bastante gratificante quando trabalhando com uma aluna portadora de necessidades especiais. A aluna em questão pediu para ficar em pé durante uma coreografia – era cadeirante – e a entrevistada trabalhou com ela para que isso fosse possível. Esse, segundo afirmação da mãe da aluna, foi seu momento de maior motivação

em muitos anos. A possibilidade que a professora abriu para a aluna a fez perceber-se capaz de algo não imaginado:

Então ela (a mãe da aluna) falou assim: “Não pare nunca mais! Deus te abençoe! Você é iluminada!” Foi uma coisa muito forte pra mim, porque foi uma coisa pra mim: “Vamos lá, você quer fazer? Vamos lá!” Fiz algo, não foi nada. Foi uma coisa tão simples e isso assim me deu um chacoalhão, sabe? E eu falei: “Não! Eu quero fazer isso com ela e eu quero fazer com mais muita gente”.

Outra entrevistada afirmou sobre o início do magistério: “dar aula na academia... Amo dar aula...”, “ela investiu bastante em mim”. Ter tido experiências em magistério antes da entrada na universidade foram, para elas, fatores decisivos na escolha da profissão de professoras.

É muito comum no universo da dança, o início prematuro no magistério, estudantes em formação, dando aulas para iniciantes. Fortin afirma que “a maioria dos professores e das professoras ensina da forma como aprendeu, e as atitudes e comportamentos se perpetuam de geração em geração, o que perpetua um certo *status quo* no ensino” (FORTIN, 2004, p.164). Constatamos igualmente que ser professor de dança é quase que uma condição *sinequanon* para se ser bailarino profissional no Brasil, diante das condições de trabalho dos artistas da dança, mesmo daqueles que integram companhias profissionais. Riz pesquisou os bailarinos do Balé da Cidade de São Paulo, onde 48,3%, além do trabalho na companhia, atuam como professor de dança e coreógrafo (RIZ, 2004). Voltaremos à questão nos outros blocos.

Técnica e consciência corporal também fazem parte das lembranças positivas das entrevistadas durante seus tempos em escolas de ballet. Para uma das entrevistadas o ballet proporciona, em suas palavras, um “tônus mais vivo”, diferente de outras técnicas, onde se pode estar com o corpo mais solto. Indicamos a seguir algumas lembranças relacionadas à consciência corporal:

- a (nome da professora) que me deu uma outra visão da dança... ela me explicou toda a parte de encaixe;
- eu nunca me machuquei;
- no final eu já tinha mais alongamento;
- eu sou capaz de dar aula de ballet clássico porque eu fiz clássico antes de vir para a Unicamp;
- estar trabalhando musculatura e equilíbrio;

- a (nome da professora), ela que começou na verdade a falar pra mim que eu não precisava abrir tanto a minha primeira posição, que podia fechar... foi ótimo para eu ter joelho ainda;
- é mais tenso, um tônus mais forte...
- a musculatura fica mais pronta, mais acordada;
- ele observava mais o corpo (comparando um professor com outro); ele se preocupava bastante com a continuidade da aula (o outro professor) ;
- ele trabalha com um eixo corporal e com uma musculatura que eu acho, assim, que eu acho que outras técnicas não enfocam (o ballet);
- saber respeitar meu corpo;
- porque é uma sensação de que você dança inteira... você está integrada, é muito gostoso.

É difícil falar sobre técnica no ballet sem liga-la à consciência corporal. Para se conseguir dançar ballet com fluidez e expressividade é preciso dominar a técnica com consciência, o que nem sempre é levado em conta, como poderemos perceber no bloco das lembranças negativas. Mas não só é possível, como também necessário que se dance com consciência: “O segredo da estabilidade está na espinha [coluna vertebral], diz Vaganova. É necessário observar que na estabilidade do corpo o fator mais importante reside na sensação correta da parte baixa das costas, que corresponde à 5ª vértebra lombar” (KOSTROVITSKAIA-PISAREV apud CAMINADA, 1998, p.132). Não é possível fazer isso sem conhecer o próprio corpo.

Não houve lembranças negativas em relação à técnica e à consciência corporais do ballet dos tempos de escola como um todo. Serão, posteriormente, questionadas atuações negativas de professores por mau uso da técnica, ou por falta de conhecimento. Para muitas, o ballet ainda é uma técnica tida como base para todas as outras, pelo menos para estas, que a tiveram como base principal. Segundo Dulfrayer, professor de cinesiologia e ballet clássico da Escola de Dança da UniverCidade, no Rio de Janeiro, “o balé clássico talvez seja um dos mais complexos e desenvolvidos sistemas de dança” (Dulfrayer, 2003, p.153). Para algumas entrevistadas o ballet trouxe conhecimento do corpo, e um conhecimento técnico inicial que será aperfeiçoado na universidade. Cada técnica teria um ponto forte e no caso do ballet, a questão da verticalidade, do eixo, de trabalhar a musculatura de uma maneira que as outras técnicas não trabalham. Segundo uma entrevistada, o fato de o ballet ser construído passo a passo, todos os movimentos serem pensados, também é importante. Para uma outra, a importância está na base técnica que o ballet lhe proporcionou, permitindo-lhe trabalhar o corpo com uma musculatura forte,

apesar de conhecer casos em que se conseguiu o mesmo condicionamento de outras formas. Para esta, o ballet serviu de base para outras técnicas e como possibilidade para manter o corpo ativo, trabalhando musculatura e equilíbrio podendo aumentar o repertório pessoal de movimentos sobre a base que o ballet lhe deu. Uma outra diz ainda que a técnica ajuda a preparar o bailarino proporcionando alongamento, performance, equilíbrio e, mais uma vez, eixo:

- é a base de tudo;
 - a aula dela era bem técnica;
 - o embasamento técnico que eu tive foi muito bom;
 - técnica não faz mal a ninguém;
 - ele me servia de técnica, de base para dançar outras coisas;
 - ela (a professora) falava pra que servia cada passo;
 - foi a base técnica mesmo que o ballet me deu;
 - trabalhar com umas condições do meu corpo;
 - deu uma base muito grande;
 - só ele trabalha, com tonicidade, com força, é um trabalho muscular (o ballet) ;
 - base pra outras técnicas;
 - você pode aumentar o seu repertório de movimentos pessoal tendo essa base;
 - base ótima de ballet;
 - minha formação foi em cima do ballet clássico e acho que é uma técnica das mais perfeitas e que é muito completa;
 - ah, o clássico pra mim continua sendo a base;
 - eu vi com outras pessoas que entraram e que nunca tinham dançado clássico.
- Eu vejo a dificuldade que tiveram nas aulas de contemporâneo, nas aulas de técnica;
- as pessoas que tinham uma base clássica maior foram mais longe;
 - o clássico bem trabalhado é fundamental, acho que te dá tônus muscular;
 - dança raciocinada;
 - inteligente.

Sobre a técnica, mesmo os estilos de dança que aparentemente se apresentam como menos padronizados, a técnica corporal existe. Laban, afirmava que

... a maioria das técnicas de dança desenvolvidas tem em comum uma seleção mais ou menos limitada e concisa de exercícios fundamentais para o domínio corporal. Isso faz com que seja possível alcançar um alto grau de destreza na forma particular de movimento (LABAN, 1991, p.114).

A disciplina no ballet também foi citada várias vezes como lembrança positiva. Não só a disciplina, mas também a persistência, elementos necessários para que seja possível superar as dificuldades surgidas no ballet, aliadas ao incentivo do professor:

- muita disciplina, muita dedicação;
- coisa de ser séria (já maior);
- essa coisa da regra e da disciplina que no ballet é muito forte;

- desde pequena eu era muito disciplinada, gostava bastante;
 - eu gostava muito, eu me dedicava muito;
 - eu era daquelas turronas: não! Vou! E ela achava que eu ia desistir, não desistia!
- treina, você consegue... (afirmação da professora). Eu fui treinando e eu consegui;
- muito educados (os colegas); disciplina; persistência; capacidade de concentração; querer superar limites; cada dia você tem que ir um pouquinho mais; se eu for respeitar meu limite eu vou ficar em casa assistindo televisão o dia inteiro.

A disciplina faz parte da rotina também de profissionais da dança, e é tida como ponto muito importante para o condicionamento físico, para o estudo de coreografias, treino de passos, entre outros (RIZ, 2005). Maurice Bejart fala sobre ela:

Quem dança não pode rejeitá-la (a disciplina), porque começa na barra e dura a vida inteira. Mas essa disciplina, livremente escolhida, é a mesma para todos nós. Tem caráter sagrado, pois a dança é uma religião (Bejart, apud Portinari, p.92).

A disciplina é considerada necessária mesmo depois da entrada na universidade: “mas, mesmo na universidade, a persistência e a disciplina são necessárias para o bom desenvolvimento do bailarino”; “aquelas que faziam corpo mole fossem o que fossem ficavam para trás”.

Seria, então, necessário investimento pessoal para se obterem bons resultados. Este investimento pode trazer prêmios, que são percebidos como evolução ao longo dos anos, prêmios estes muito esperados e muito saboreados, correspondentes em proporção ao esforço despendido para consegui-los:

- quando eu fui fazer minha primeira aula com (nome da professora que dava aula para as turmas mais adiantadas) uauu! Agora eu sou o máximo!
- eu entrei pro grupo;
- quando eu coloquei ponta;
- quando eu comecei a dançar pas-de-deux;
- eu dancei uma vez só na ponta;
- dancei de bobo da corte ainda, vai vendo;
- o primeiro solo;
- ir pra aula de ballet era um momento especial do meu dia. Eu ia pra aula de manhã, mas pensando ‘eu tenho ballet à tarde’ – virou sagrado.

A preparação para as aulas e para os espetáculos tem também um elemento de concentração, de magia. Faz parte do ritual do ballet e também foi lembrada por algumas entrevistadas. Nas primeiras lembranças uma delas relatou a satisfação ao se arrumar para a

aula de ballet quando bem pequena: fazer o coque, combinar o uniforme com os arranjos - a satisfação de enquadrar-se no perfil da bailarina clássica. Também a responsabilidade de preparar-se para a entrada no palco: o ritual de arrumar os cabelos, organizar o figurino, esperar o momento da entrada.

- Me arrumar pra fazer aula; bailarina tem que ser vaidosa, tem que ser arrumada; eu chegava muito mais cedo para ficar no vestiário e fazer aquele coque perfeito, passar maquiagem; fazia uma horinha de aula e ficava uma hora no vestiário me arrumando; adorava assim estar arrumada; tinha mil arranjinhos de cabelo – todos da mesma cor; saber me preparar; você tem que saber fazer tudo (na preparação para o espetáculo);
- de festival, cheirinho de gel, maquiagem;
- preparação das fantasias; marcar horário com a minha mãe.

Essas lembranças de ritual, de aparência – a figura - nos reportam à imagem da bailarina do imaginário popular, cantada em verso e prosa na Ciranda da Bailarina de Edu Lobo e Chico Buarque, na qual, a imagem da bailarina é etérea, sem máculas. Uma mulher perfeita, feminina, onde defeitos “só a bailarina que não tem”. Esta imagem permeia a imaginação da mãe e/ou da criança no momento da opção de entrar no ballet, e, como no caso de algumas lembranças acima, permanece o prazer de enquadrar-se no perfil aceito e estimulado pela figura da bailarina, mais do que o próprio movimento:

“Não livra ninguém
Todo mundo tem remela
Quando acorda às seis da matina
Teve escarlatina
Ou tem febre amarela
Só a bailarina que não tem
Medo de subir, gente
Medo de cair, gente
Medo de vertigem
Quem não tem” (LOBO, 1982)

E entre outras lembranças positivas, declarações de amor ao ballet:

- Eu gosto muito do clássico... eu tenho uma afinidade muito grande;
- os mínimos detalhes;
- eu adorava fazer os caracteres – tem aquelas saias assim, os passos mais chiques;
- adorei clássico desde pequeninha;
- eu quero fazer isso! Eu quero fazer como profissão;
- me dá prazer porque eu gosto dos estilos (do ballet);
- muitas conquistas, muitos prazeres;
- minhas lembranças são muito gostosas... da Royal, da almofadinha;
- eu adorei fazer ballet ;
- foi meu grande aprendizado (o ballet de forma geral);

- saber apreciar... arte mesmo;
- eu me apaixonei, totalmente (pelo ballet);
- a minha paixão.

Depois do ingresso na universidade, já mais maduras, as entrevistadas viram como maior contribuição entre as disciplinas do curso de dança, a de técnica clássica trouxe o aprofundamento técnico e maior auto-consciência. Muitas entrevistadas sentiram que ter passado pela técnica de dança clássica na universidade foi benéfico para sua compreensão da técnica do ballet e as ajudou a compreender melhor seus corpos, enxergando-os como um todo, e não da forma seccionada como haviam experienciado anteriormente.

Para uma das entrevistadas a passagem pela técnica de dança clássica na universidade abriu-lhe a possibilidade de dar aulas de ballet. Apesar de ter cursado poucos anos de ballet fora da universidade, sua passagem pela disciplina permitiu, além de se aprofundar no conhecimento da técnica que ela dominava superficialmente, a partir dela trabalhar com os alunos de forma diferenciada, mais profunda, evitando apenas reproduzir o que aprendeu nas escolas de ballet.

O trabalho com imagens da forma como é feito na disciplina de técnica de dança clássica na universidade permitiu, segundo uma das entrevistadas, uma nova forma de executar os movimentos do ballet: “dar espaço para articulação; pensar na oposição” (oposição das cadeias musculares envolvidas direta ou indiretamente no movimento, possibilitando equilíbrio sem sobrecarga de determinado grupo muscular); “usar a espiral, pegar por baixo, utilizar os internos, utilizar outro tipo de músculos”, entre outras idéias que, para ela, jamais haviam sido colocadas numa aula.

- O clássico como uma técnica que qualquer pessoa deva experimentar e se for abordada de uma maneira positiva ela pode ser muito benéfica, mesmo sendo sofisticada, exigente;
- faço aula de clássico mais pra outro tipo de trabalho, pra ensinar posição de braço, pras minhas alunas de sapateado;
- ele prepara você fisicamente como bailarino;
- alongamento, performance, equilíbrio, centro, eixo;
- eu achei bom pra mim (ter reprovado e refeito a mesma disciplina de técnica de dança na universidade várias vezes);
- uma técnica fundamental, mas vejo de forma diferente;
- questão de alinhamento, de força, de forma, de possibilidades, de sensações;
- ela (a professora) ta trabalhando corpos para dançar qualquer coisa;
- ta trabalhando com muitas imagens;
- a importância da técnica (com a professora);

- da maneira como ela (a professora) trabalha, por exemplo, assim, eu acho aquele mais útil que trabalhando uma técnica Royal;
- importante na formação do bailarino profissional;
- pode utilizar esses conceitos de musculatura, de força, de coisas assim, de impulsão, de eixo, de oposição em outras coreografias (conceitos aprendidos na universidade);
- eu me aperfeiçoei tecnicamente um pouco;
- se eu precisasse dar aula de ballet hoje, eu acho que estou apta, mas de uma maneira mais equilibrada, eu daria;
- não como a única (técnica), só possibilitando a pessoa ter um conhecimento do corpo um pouco melhor, saber se mexer depois de uma maneira mais adequada, aproveitando melhor o corpo;
- encaixe do movimento;
- respeita seu corpo.

Para algumas, esta autoconsciência só foi alcançada na universidade, pois na escola de ballet a técnica era trabalhada mecanicamente, sem maiores explicações e aprofundamentos, como veremos mais tarde:

A passagem pelo clássico na universidade mudou, para muitas, a forma como enxergar a técnica. Um ponto comum que apareceu em muitos dos relatos foi a consciência sobre o movimento. Nos tempos de escola de ballet até havia, algumas vezes, a preocupação em respeitar o corpo, mas quase sempre a técnica era dada pela técnica em si. Especialmente para as que seguiram o método Royal, como disse uma delas, demonstrando: “o braço é aqui, ou aqui”. Os limites eram muito estreitos. Já a passagem pelo clássico na universidade as ajudou a compreender como se constrói o movimento, podendo dessa maneira deixá-lo fluir melhor. Mas primeiro foi necessário “desconstruir” muitas coisas, como dito por uma entrevistada. Uma delas afirma ter melhorado inclusive nos pontos mais fracos. Outra afirma ter descoberto um problema ósseo de que tomou conhecimento apenas na universidade e que, se tivesse esse conhecimento antes, poderia ter concentrado sua atenção sobre isso, executando os movimentos de acordo com suas possibilidades.

Segundo uma outra entrevistada:

Agora o clássico, com esse modo que a (nome da professora) trabalha, eu acho que só tem a acrescentar. Pra você dançar e até talvez mesmo pra quem não queira dançar (no sentido de que qualquer pessoa que faça ballet para condicionamento físico, ou qualquer outro motivo que não seja dançar profissionalmente).

Tivemos também outros relatos sobre modificações na forma de ver a técnica e a consciência corporais:

- Então eu entendi o que o meu corpo faz;
- Antes eu não tinha uma auto-imagem como eu tenho hoje;
- Noção de estar no espaço, de entender a dança como uma aula também;
- Por causa das aulas da (nome da professora) aqui na Unicamp, que ela de certa forma desconstruiu tudo o que eu sabia de ballet;
- O curso, como um todo, mudou completamente minha visão sobre o meu corpo ;
- Achar não. Eu tenho outro corpo (depois da universidade);
- ... (nome da entrevistada), você tem um outro corpo. Eu olho pra você hoje e eu não vejo aquela menina que eu via quando você entrou. Eu vejo outro corpo” (afirmação de uma professora da dança na Unicamp);
- aulas com ela (a professora de técnica clássica) tinham essa consciência de “sou eu fazendo”;
- o clássico, sendo dado de uma maneira consciente, que respeite, não essa coisa de querer criar bailarinos russos...
- a consciência corporal daqui (da universidade); foi uma outra visão do clássico (a universidade); noção de consciência corporal (na universidade);
- conceitos que ela (a professora de técnica clássica) usava que eu nunca tinha... aí eu falava: nossa, é essencial;
- não exigir de mim a perfeição estética, e sim o conhecimento corporal (na universidade);
- autoconhecimento do corpo, da técnica;
- ela me deu a outra visão (a professora de técnica clássica);
- aprendi a ver outras coisas aqui dentro;
- eu aprendi a trabalhar na aula da... (professora de técnica clássica).
- pra mim ajudou demais tanto mesmo de direção, sabe?

3.2- O BASTÃO QUE FERE

Lembranças Negativas

Dentro do bloco das lembranças negativas temos em primeiro lugar lembranças relacionadas a sofrimento físico: dor, machucados, elementos bastante comuns em muitas entrevistas. Um bastão pode ser usado como instrumento para causar dor:

- muita dor;
- fiquei agüentando: não, não, porque eu tenho certeza que se eu for ao médico eu vou ter que parar de dançar;
- mas era muito sofrimento;
- o pé doía demais... eu me sentia desconfortável;
- a virilha doía um pouquinho;
- eu tentei deixar ele maior (o *en dehors*), foi quando deu problema no joelho;
- ela parou de dançar muito nova (a professora). Se destruiu;
- eu não tinha problema no joelho. Tive por tudo (esforço despendido no ballet e no jazz);
- eu também me machucava muito;

- o que mais ficava machucado era o joelho;
- gastrite por causa de regimes loucos;
- existe uma dança que machuca? Imagina, uma coisa tão gostosa, tão prazerosa, que eu gostava tanto, fazer tão mal pro meu corpo.

As lembranças de sofrimento estão ligadas a outras lembranças, como sensação de desagrado causado pelos movimentos, dificuldades de execução. Duas entrevistadas tiveram dificuldades em relação aos exercícios de alongamento, em especial os de abertura (exercícios de flexibilidade muscular e articular para virilhas). A primeira reclamava ter pouco *en-dehors* nos quadris para fazer *plié*, ter dificuldade para subir “a perna na orelha”, mas que com o treinamento persistente houve melhora, embora os constantes exercícios de alongamento tenham-lhe custado a integridade dos joelhos, que começaram a doer e só pararam depois de cessado o treinamento. A segunda relata a dificuldade para executar “passadinha” (exercício onde, sentada no chão, a aluna separa as pernas o máximo possível, leva o tronco para frente tentando colocar o peito no chão e, nessa posição, passar as pernas para trás fechando-as, já na posição de bruços): “aquela parte eu odiava. Isso é uma coisa que eu não conseguia fazer nunca, nunca, nunca. E ficava aquela coisa (o exercício) insistindo: vai, vai... Tenta de novo! Eu achava horrível isso!” Outras lembranças negativas sobre dificuldades físicas foram relatadas:

- quando a gente foi colocar sapatilha de ponta foi o ápice do desânimo... eu achei horrível (a ponta);
- coisas que eu não me sentia capaz;
- coisas técnicas, de saltar, de alongamento.

A sensação de inadequação à turma foi apontada nos relatos das duas entrevistadas que abandonaram o ballet. A entrada na fase da adolescência pode ter se constituído um agravante para uma das entrevistadas, que relatou a sensação de inadequação à turma em que estava. Ela afirma ter entrado tarde, e ter sido colocada numa turma de iniciantes, fazendo-a sentir-se grande e ridícula fazendo as coisas que as meninas mais novas do que ela faziam: “... eu sempre me achei muito grande (...), desengonçada. Sempre me lembro perto das meninas que eu era a patinha, sabe?” Esta sentia-se grande perto das colegas. A outra entrevistada relata ser sua cidade muito pequena e haver alunos insuficientes para a montagem de uma turma que acompanhasse o progresso das alunas. Eventualmente havia um re-arranjo das turmas e a escola juntava as alunas mais adiantadas que sobravam às

iniciantes que estavam entrando, e a sensação mencionada foi de estar sempre recomeçando:

... a professora começou a misturar muito as turmas. Isso foi desmotivando muito, porque a gente começava tudo do começo de novo! Quem entrava precisava do começo, né? Então foi ficando truncado, a gente não saía do lugar. Então isso foi desmotivando muito, uma das coisas que me fez sair também.

Para estas duas a percepção de inadequação pesou muito sobre a decisão de abandonar o ballet. Podemos perceber nos relatos a indisfarçável sensação de frustração.

Outra entrevistada que também começou o ballet já na fase de adolescência associa as lembranças às dificuldades físicas. Ela sentia em seu corpo muitas limitações para acompanhar as aulas, relatando seu esforço e persistência para poder superá-las, mas às vezes com efeitos colaterais, como esforço excessivo sobre as articulações: “... era muito difícil. Muito difícil. Pra mim era muito penoso. Eu adorava, achava lindo, mas minha professora vivia dizendo que era muito difícil, tinha que treinar muito”. Algumas, ao perceberem não conseguindo executar os movimentos exigidos, voltavam-se para seus próprios corpos, que imaginavam ser o que impedia a fluidez do movimento. E ao forçá-los a executar movimentos para os quais não estavam preparados, vinham a dor e os machucados. Muitos são os relatos de inadequação física. Doze das treze entrevistadas relataram inadequação física para pelo menos algum tipo de movimento do ballet. Ou para todos:

- eu não tinha muita força, muita estabilidade;
- não era muito flexível;
- questão corporal, que pra mim eu sentia dificuldade no corpo;
- eu também era travada;
- sempre fui muito tensa; -
- ele me limitava em tudo (o alongamento);
- eu não tenho muito *en dehors*;
- as minhas pernas, o formato das minhas pernas;
- eu comecei a me sentir mal, peito grande;
- atarracadinha; perna curta; meu biótipo;
- nunca tive o peso ideal, o físico ideal;
- não tenho joelho super estendido;
- eu engordei pra caramba depois no final, quando a gente tentou entrar na ponta, sabe..
- sempre me achei muito grande;
- eu era a patinha, sabe; eu me sentia pesada também;
- problema leve de formação óssea... diversão femoral;
- problema sério de desalinhamento;

- sempre eu fui muito grande;
- lordose;
- problema de peso;
- eu tenho hiper-extensão do joelho;
- eu tenho minha coxofemoral travada.

Entretanto a sensação de inadequação não foi fator determinante para o abandono do ballet, já que quase todas as entrevistadas continuaram. Essa questão está presente também entre os bailarinos profissionais, pois nas companhias é exigido sempre um corpo que nunca é atingido, e para cada coreografia é necessário um corpo e uma expressividade adequados para a execução de um determinado tipo de movimento. Como nunca é possível a uma só pessoa possuir todas as características necessárias para todas as coreografias, há sempre uma competição entre os bailarinos para o preenchimentos dos papéis de destaque (RIZ, 2004).

A questão do biótipo foi mencionada pela maioria das entrevistadas (oito em treze). Quatro afirmaram encontrar dificuldades para manter o peso adequado a prática do ballet. A adequação ou inadequação do tipo físico ao padrão exigido pelos professores contribui para a construção da auto-imagem do aluno, que pode ser enaltecida ou prejudicada, o que vai além do abandono ou não do ballet: “... a hora em que você coloca o *colant* e a meia-calça e você expõe seu corpo pra outra pessoa, você mesmo já começa com um bloqueio, uma pressão, no caso eu que tenho problema de peso. Tem gente que não tem, mas esse é o meu problema”. Mesmo para os bailarinos que têm um biótipo considerado ideal sempre há um defeito insuperável por mais que se trabalhe. O padrão exigido é o mesmo que para os bailarinos profissionais, mesmo que o aluno não tenha intenção de seguir o ballet como profissão, ou que ainda seja jovem demais para decidir que carreira irá seguir. A sensação que se leva ao final do trabalho não é a de que o padrão esteja alto demais, mas que o corpo do aluno não é adequado²².

Em um dos relatos a entrevistada afirmou sentir-se diferente e inadequada em relação às outras alunas, e que isso influenciou na sua decisão do abandono do ballet: “Acho que se

²² Há vasta filmografia e literatura sobre os esforços sobre-humanos exigidos do bailarino, tanto no Brasil como no exterior. Como exemplos, podemos citar a autobiografia da bailarina americana Gelsey Kirkland (KIRKLAND, 1991), e o filme Momento de decisão (THE TURNING POINT, 1977), que mostram problemas do dia-a-dia do bailarino.

tivesse mais gente como eu fisicamente falando, do meu biótipo...” (esta entrevistada abandonou o ballet, mas continuou dançando jazz).

A forma como se dá à percepção da inadequação nem sempre é direta. Eventualmente o silêncio é a forma de fazer com que o aluno se sinta inadequado. Uma das entrevistadas relata este tipo de percepção em relação à situação de não ser observada, reforçando a idéia de inadequação:

Você é meio que não observado na aula, passa despercebido, ou se é observado, só negativamente... e aí isso, além de mexer com o ego, que é difícil, é muito difícil você pensar que uma coisa que você escolheu pra sua vida e de repente é aquilo que vai te barrar, é aquilo que vai te podar... isso é uma coisa que eu ainda penso daqui pra frente.

O relato desta entrevistada é relacionado a um momento mais tardio, já na universidade, e por isso do questionamento em relação à continuidade da carreira. Por outro lado, é preocupante por ocorrer num momento onde deveria se esperar outro tipo de comportamento do professor, já numa situação de profissionalização. Seria a perpetuação de uma situação que parecia ocorrer apenas nas escolas de ballet.

Pedir a um aluno que demonstre um movimento para os outros, ignorar seu esforço, entre outras formas, como no relato de uma das entrevistadas: “E assim sempre eu fui muito grande, então, ah: ‘Ela fica no fundo! Ninguém vai perceber que o pé dela tá torto. Ela tá lá no fundo mesmo...’”.

Ou então, pela mesma entrevistada, onde a depreciação está presente até mesmo quando se elogia:

E aí ela sempre elogiava muito os braços, que eu tinha um posicionamento de braços bom e eu lembro disso numa Valsa das Flores que a gente dançou, que tinha muitos movimentos de braços, aquela coisa de braços, e ela falava assim: -“tá vendo, por exemplo, a... (nome da entrevistada), ela tem a maior dificuldade com as pernas, você olha o pé dela, nunca tá *en dehors*, mas nos braços ela sempre está esticada, linda, os braços colocados, ninguém vai olhar pro pé dela. O pé dela ela pode fazer o que ela quiser. Da cintura pra cima ela está ótima!”

Relacionada à questão do biótipo está a questão de “ficar no fundo” aparece em vários relatos. Pareceu bastante comum essa diferenciação – grupo da frente e grupo de trás. Esse tipo de discriminação nem sempre se dá de forma explícita, com o professor chamando alguns para ficar na frente. Muitas vezes o aluno sente dificuldade e percebe seu

desempenho aquém do ideal e, por receio de expor uma performance inadequada, acaba por manter-se sempre no fundo, livre de comparações. E a reação do professor, muitas vezes, é ignorar esse comportamento do aluno, não lhe mostrando a importância de centrar-se em seu próprio trabalho. É impossível dançar sem se expor. Nas aulas de ballet as seqüências são mostradas pelo professor e depois repetidas pelos alunos. Então o professor vai, um a um, ou dirige-se de maneira geral à classe, corrigindo a seqüência e a execução dos alunos. Para que o aluno possa ser corrigido e tirar o melhor proveito da aula é preciso que seja visto. Ficando sempre atrás, não sendo visto, não sendo corrigido e não percebendo que está progredindo, o aluno acaba desistindo de dançar, o que no caso das entrevistas pode não ser bem exemplificado, já que o universo restringiu-se a quem optou por seguir carreira na dança, mas pode ser apontado no momento em que abandona ou permanece no ballet dentro da escola.

Um corpo é necessariamente diferente do outro. Muitos pontos que poderiam ser vistos como características, são vistos como defeitos. Um professor consciente e que possua um bom conhecimento pedagógico e técnico, além de uma boa interação com seus alunos pode mostrar a sua turma como trabalhar seus corpos para tirar deles o melhor proveito. Muitas das entrevistadas apenas na universidade foram perceber que características suas não eram defeitos e poderiam ser trabalhadas de forma adequada. Para chegar a tal ponto precisaram de muita persistência para continuar no ballet, já que tiveram que passar por várias situações que as fariam desistir. Durante minha experiência como aluna de ballet ouvi de vários professores que o ballet é para poucos. Isso pode ser verdade, pois as exigências são muitas, e alguns podem não suportar.

Uma das entrevistadas, mesmo tendo-lhe sempre sido dito ter o biótipo perfeito, quase desistiu do ballet por possuir uma característica física que nem todos os professores souberam trabalhar, e por isso passou por toda sua formação acreditando possuir um defeito:

Gozado que isso nunca me atrapalhou. É, em algumas coisas até me ajudava. Eu acho que a (nome da professora), até: -“Ah, porque o formato da sua perna ajuda a saltar” – e realmente, eu sempre gostei de saltar e o pessoal falava – “nossa, porque você tem um bom *balloon*” e, mas dessa vez que eu prestei esse exame e as pessoas ficavam falando – “ah, porque o formato da sua perna”, e as pessoas falavam, aí eu passei o exame inteiro dura pra esticar a perna.

Depois da construção de uma auto-imagem prejudicada só mesmo um trabalho de conscientização de si pode mudar a concepção que o aluno tem de si mesmo, como exemplificado pela mesma entrevistada, em outro momento:

A hora que eu desencanei – e eu tenho impressão que eu desencanei disso sozinha – olha, eu não vou nem ligar pra minha perna, o formato da minha perna, não tem o que fazer. Dá pra melhorar, trabalhar, muscularmente dentro da minha condição, dentro do formato da minha perna, não que eu vá mudar e ficar com perna em X, isso não tem como. E eu me lembro que quando eu desencanei e falei “eu vou dançar”, eu sempre ouvia isso: - “ah, como você é dançante, você é linda, mas sua perna, assim, como é que a gente faz com sua perna?” – A hora que eu desencanei, eu chorei, já chorei muito, eu chegava pra minha mãe e dizia – “eu não vou mais dançar” – e minha mãe falava que era um absurdo. Ela falava – “como é que uma professora pode chegar pra você e dizer que você é torta? Você não é torta, você é perfeita. Dança! Faz o que você quer!”

No caso desta entrevistada ocorreu um momento em que ela percebeu que suas condições não a impediriam de dançar, talvez pela própria conscientização, talvez pelo incentivo da mãe, talvez por um pouco de cada um, mas com outras pessoas pode não ocorrer da mesma forma, e a idéia de possuir um corpo inadequado para o ballet pode não ser nunca superada, e poderia este ser também um motivo para o abandono.

Muitas entrevistadas lembraram de um clima de competição em aulas, resultado de cobranças excessivas. Esse clima competitivo dentro da escola foi relatado por algumas das entrevistadas. Também, essa percepção deu-se de maneiras diferentes por outras entrevistadas, sendo que algumas fazem uma ligação explícita do clima competitivo à atuação do professor – estas perceberam a diferença quanto mudaram de escola e puderam comparar a atitude do professor da primeira escola com o da segunda - enquanto que as outras duas relataram a sensação, mas não relacionaram a um motivo específico. Uma das entrevistadas, já mencionada no bloco de lembranças positivas, compara dois professores: um de uma primeira escola e outro, de uma segunda escola. Na segunda escola ela afirma ter percebido muita competição entre os alunos, fomentada pelo próprio professor.

As exigências e cobranças vão intensificando-se à medida que os alunos progredem nos estudos. Uma das entrevistadas percebeu duas fases em seu aprendizado, marcadas pelo contraste entre as professoras da primeira e da segunda fase:

Então, sempre assim como se eu tivesse realmente tido duas fases bem marcadas. Uma fase criança, de muitas dificuldades e de muito estímulo. Fui muito estimulada (...) é, e muito elogiada, tal. E a segunda fase em que a coisa mais séria, de um grupo, tal,

que aí começaram as cobranças, que já não era só prazer, mas que foi muito legal também. Diferente, mas muito legal.

Parece haver uma intenção deliberada em separar as duas fases, deixando as turmas iniciantes para os professores menos experientes e portanto menos exigentes. O professor, à medida que fica mais experiente vai ficando com as turmas mais adiantadas, como se as crianças não precisassem de um professor com profundo conhecimento para trabalhar com seus corpos e personalidades em formação. Uma das entrevistadas afirma: “o professor na academia mais velho larga os prés” (turmas de crianças mais novas, em idade pré-escolar).

A cobrança de um nível de performance a que poucas conseguiam atingir trazia frustração para as que não conseguiam, e um clima de rivalidade entre as alunas. Pareceu haver em algumas escolas um incentivo para que houvesse esse tipo de competição:

- competição muito grande entre as alunas;
- a rivalidade que existia assim (na primeira escola), era absurdo;
- primeira bailarina e tudo mais. Era ela só e ponto final (uma das colegas);
- ah, você é boa, você não é, você sabe dançar, você não (dito por uma professora);
- menina bonitinha, bailarina, dança na frente, as outras você vai encaixando no fundo (dito por uma professora);
- os alunos não tão disciplinados... Eles não eram tratados da mesma maneira que eu era pelos professores;
- ela fica lá no fundo! Ninguém vai perceber que o pé dela tá torto.

Mas a percepção não se dá de forma linear, pois a cobrança pode significar, para algumas, um desafio, como já mencionado entre as lembranças positivas.

Algumas das entrevistadas relacionaram essas dificuldades ao estabelecimento de um padrão físico e de movimento difíceis de se atingir: “são exigidos corpos lá daquele jeito (no ballet)... eu não gosto de padrões”; “estereótipo perfeito”; “tem que ser a bailarina, entendeu? Clássica, tem que ser assim, se você não tiver, tá errado, tá feio! Então era bem típico dela assim”.

Percepções como estas estão ligadas a atitudes dos professores. Muitas foram as lembranças negativas ligadas a elas:

- ah, você não estica o joelho direito, vai lá pro fundo;
- ela sempre falava que tava ruim;
- me reprovaram um ano... no meio do ano;
- muito estressada. Ela adorava deixar a gente nervosa;
- era mais estourada;

- eu, pelo menos, tinha vontade de me jogar do segundo andar, que eu não agüentava os gritos;
- irritação do professor, bastante broncas (com os outros);
- a (nome da professora), que era brava;
- eu tinha medo dela;
- teve uma pessoa que participou dessa fase aí inicial dela e teve aula, ficou muito frustrada, não quis mais dançar, largou o ballet e depois voltou nessa segunda fase com ela, tá com ela até hoje trabalhando... ela se sentiu muito reprimida naquela fase de ‘ah, porque você tá gorda, não sei que’;
- a outra mais carrasca;
- gritando...
- foi deixando (a aluna) meio de lado...
- típica professora de ballet clássico, carrasquinha mesmo...
- você é meio que não observado na aula, passa despercebido;
- disse que eu nunca ia ser bailarina clássica por causa do meu físico;
- ela nunca buscou outras coisas (a professora);
- a professora era muito cabecinha, ballet clássico;
- ela foi pegando afeição pelas meninas. Por algumas;
- era mais rígido (o professor);
- rigidez bem ferrenha mesmo;
- rígido... na base do grito;
- pressão;
- berros das minhas professoras... eu tinha medo;
- a didática dele em sala não seria assim tão positiva.

Vale ressaltar que algumas vezes aparece o termo “rigidez”. As entrevistadas consideram a disciplina importante no ballet, mas quando se torna excessiva, passa a ser vista como rigidez, tornando-se percebida como negativa. Em muitas aulas não era apenas a atitude do professor que seria negativa, mas os métodos adotados por alguns deles, que poderiam ser considerados bem pouco usuais, e também foram ligados a lembranças negativas. Em um dos relatos surgiu menção ao uso de varinha, ou bastão como no título do presente trabalho. Apesar de não sabermos ser ainda corrente o uso de bastões ou varinhas, faz parte das lembranças recentes de algumas entrevistadas o uso de tais artefatos pelo professor: “eu via uma professora com uma varinha na mão, chegando assim, batendo na minha perna falando: - ‘estica esse joelho!’”.

Outros utensílios também eram usados até bem pouco tempo – não sabemos se ainda são, pois os relatos remontam a experiências recentes, mas anteriores à entrada na universidade – grampo de cabelo sem a bolinha de proteção para espetar uma perna que não sobe, um isqueiro aceso embaixo de uma perna para a mesma finalidade, quatro cadeiras em volta da aluna para que o *fouetté* não saia do lugar, dormir com os pés embaixo do piano para melhorar o colo de pé, regimes malucos, incentivo à bulimia. Num dos relatos a

entrevistada afirma ter adquirido uma gastrite por conta de dietas limitadas a 400 calorias ingeridas por dia, e ter aprendido a colocar o dedo na garganta para não engordar, e assim manter o peso ideal, que era conferido toda segunda-feira, numa balancinha instalada na escola de ballet.

- toda segunda-feira a gente era pesada, tinha uma balancinha;
- dormir com o pé debaixo do piano;
- um isqueiro que ficava embaixo da minha perna;
- coluna não tem curvatura. É pra ser uma tábua;
- enfiar o dedo na garganta;
- dieta louca de 400 calorias;
- no palco vale tudo;
- e remédinhos.

Depois de passado o tempo de escola de ballet, à distância dos fatos, algumas perceberam que foram usadas técnicas inadequadas, por falta de conhecimento dos professores, e algumas dessas técnicas marcaram profundamente a performance de algumas entrevistadas, deixando marcas que levaram muito tempo para desaparecer. Ou que ficarão para sempre. Uma das entrevistadas relata a dificuldade sentida com a exigência de expressividade. Isso era exigido nos exames e nas coreografias, mas não havia um trabalho em aula direcionado à evolução da expressividade. Ela mesma afirma ter tido bons resultados por ser a expressividade uma característica natural sua, mas nunca houve uma preocupação em melhorar a performance nesse sentido durante seu tempo de escola de ballet: “expressividade, as aulas mesmo. Eu sinto isso mesmo pela minha própria experiência, assim... até no exame da Royal eles cobram isso... agora nesse exercício está sendo avaliada expressividade... na minha formação não foi enfatizado... era cobrado, mas nas aulas não era trabalhado”.

Outras deficiências técnicas foram apontadas nas lembranças das entrevistadas:

- meu professor falando pra fazer a curvatura maior da lordose;
- trabalhar de maneira errada... pegar muito quadríceps... forçar o pé ao invés de alongar... eu me sentia um pouco torta;
- eu fazia meio por aquela coisa de imitar;
- eu não percebia... os professores percebiam muito pouco (o problema ósseo);
- só não tive embasamento teórico (nas academias²³);
- não fiz tantas amizades lá como na primeira escola;

²³ Nas entrevistas a escola de ballet foi denominada “academia”, como é coloquialmente denominada pelos praticantes de dança. Decidimos manter o termo nas citações de entrevistas, no corpo do texto decidimos substituir por “escola de ballet”, para diferenciar de academia como instituição acadêmica.

- não trabalham (as escolas, com consciência corporal).

Além disso, alguns professores consideram a escola de ballet o arcabouço do conhecimento técnico do ballet, que a universidade poderia “sujar” caso os alunos entrassem em contato. Ou talvez, o contato com a universidade poderia tornar os alunos mais questionadores, passando a questionar as próprias escolas de ballet pelas quais passaram. A questão é que nas lembranças das entrevistadas, algumas vezes foi mencionado o preconceito contra a universidade:

- não, eu não, mãe, não vou me arrastar no chão, pelo amor de Deus (sobre prestar vestibular para dança na Unicamp);

- ela falou que eu não precisava fazer faculdade (a professora);

- quando eu falei que ia prestar dança teve um preconceito em relação a isso.

Ligadas a todas estas lembranças, e talvez como consequência de muitas coisas que foram lembradas, surgem lembranças de constrangimento, de tensão e de auto-imagem negativa:

- eu não podia mais pagar mensalidade... eu senti que aquele ano não foi tão legal como era nos outros... eu me sentia meio como um incômodo ali;

- você coloca o colant e a meia-calça e você expõe seu corpo pra outra pessoa (fala de uma entrevistada que se sente acima do peso);

- eu achava meio ridículo, sabe? (os passinhos, muito infantis para a idade da entrevistada);

- eu ser a mais velha da turma;

- eu peguei alunas mais novas que eu, mas que tinham um avanço maior que o meu;

- constrangida na hora de fazer exercícios;

- comecei até a duvidar do meu potencial artístico, sabe?

- nessa eu me senti mal mesmo (com uma outra professora, de Royal);

- eu peguei alunas mais novas que eu, mas que tinham um avanço maior que o meu;

- exercício de centro e diagonal... coisas de ficar saltando... prendia muito sabe... eram os passos, aí vinham aquelas coisas;

- constrangida na hora de fazer exercícios.

- eu sempre fui muito nervosa pra apresentação;

- outras meninas tecnicamente, dentro da clássica, melhores do que eu;

- sofrimento (no sentido de pressão psicológica);

- chorando por não conseguir...

- chorar, pressão psicológica;

- bloqueio;

- dá o branco... eu saio frustrada (quando algo não sai bem no palco).

Houve lembranças negativas mais generalizadas, ligadas a espaço físico, relacionamento professor-pais ou lembranças mais gerais:

- é forrada, tem isolamento acústico (a sala);
- a gente chegava pro ensaio, tinha que tirar as cadeiras;
- desprazeres;
- tinha aquela coisa de mãe, de pai... fofocas... começa a pressionar;
- eu não tenho uma lembrança muito boa (da segunda escola).

Em relação à universidade houve poucos relatos de situações ou lembranças negativas, mas houve algumas:

- sofri um pouquinho pra pegar porque aqui já pega um nível um pouco mais avançado, né...- uma base, então eu sofri um pouco que o que eu tive foi bem pouco mesmo (na Unicamp)- dificuldade de nível nas aulas de técnica clássica: alunos muito adiantados junto com alunos iniciantes, e o nível foi puxado para cima, aumentando as dificuldades dos alunos com base mais fraca;
- você se compara com os outros, a professora acaba te comparando, não tem jeito- as comparações entre os alunos ainda existe, mas de maneira mais sutil na universidade que nas escolas de ballet.

3.3- O BASTÃO QUE EQUILIBRA

Lembranças Ambíguas

Utilizamos a analogia do bastão que equilibra visualizando o artista circense que manuseia uma vara – ou um bastão - para andar sobre o arame. É o bastão que definirá o sucesso ou a queda. Definimos como o bastão que equilibra, o bloco das lembranças ambíguas. São lembranças que ficam entre o fracasso e o sucesso, por isso não puderam ser colocadas somente no bloco das positivas, nem somente no bloco das negativas. Muitas podem lembrar o dito popular onde os meios justificam os fins. As entrevistadas consideraram inadequadas certas atitudes ou métodos frequentes nas escolas de ballet, mas as consideram um mal necessário, como em outro dito popular. Métodos extremos, esforços extremos, poderiam ter objetivos que justificassem tais condutas:

- e ela chegava, tirava grampo do cabelo, tirava a pontinha e “estica!”... eu achava o máximo;
- eu me lembro quando eu comecei a virar *fouetté*, era com quatro cadeiras do meu lado pra não sair do lugar... e não anda, não anda mesmo!

- *developpé* é pra sustentar também que ela ficava cutucando a gente com um pauzinho;
- às vezes a gente falava: ah!... estou triste!, ela: ah, queridinha, faz parte. É assim mesmo, amanhã ta melhor... come um chocolate que amanhã você ta boa! e eu acreditava piamente nisso;
- eu me lembro de bolhas, eu me lembro de dores muito fortes, mas eu sempre gostei demais;
- mas eu acho que, o mais lindo assim, voltando à pergunta, eu acho importante a técnica. Ainda acho importante porque pra mim foi importante, mesmo dessa maneira que foi dada, toda trancada, aí, joelho e varinha, e tudo o mais, mas eu ainda, mesmo assim...
- ela (a professora) tinha um físico *terrível*, ela era um horror. Ela se moldou, assim. Era incrível, assim;
- e eu acreditava piamente nisso. Eu me destruo, mas eu vou conseguir;
- se a dela gasta (a sapatilha) primeiro aí, a minha também tem que gastar e eu acreditava piamente nisso;
- muito difícil... muito penoso. Eu adorava, achava lindo... ela falava que bailarino era muito trabalho.

Nesses casos, as entrevistadas consideraram que o professor, apesar das práticas heterodoxas, estava tentando ajudar e mostrar algo que a entrevistada não estava percebendo:

Mas ao mesmo tempo me instigou de – nossa, peraí, tá errado? Então peraí, que eu quero dançar, ela tá tentando me mostrar – uma coisa meio assim, meio no esquema da minha cabeça na época.

Tais práticas serviam de incentivo para mostrar quem realmente desejava alcançar o ideal máximo de ser bailarina, e eram um costume que passava de geração a geração de professores. Na afirmação de uma entrevistada:

Eu me lembro de bolhas, eu me lembro de dores muito fortes. Mas eu sempre gostei demais, e na minha cabeça, se não fosse daquele jeito, não tinha jeito (...) eu me sentia uma heroína – nossa, eu consigo! Nossa, eu posso passar por esse martírio!

A idéia de que é preciso sofrer para ser um bom bailarino é bastante disseminada nas práticas do ballet, como um aspecto iniciático, provando que se o aluno é capaz de passar por elas está preparado para ser bailarino. E o risco é bastante grande, pois todo o ambiente envolvente, as amigas que passam pelas mesmas experiências, a professora que é vista como uma deusa e ao mesmo tempo uma mãe com a qual os alunos passam por muito tempo, e as modificações nos corpos e conquistas que o aluno vai tendo ao longo do aprendizado que podem trazer grande realização e ao mesmo tempo justificam e servem como prova de que todas as dificuldades possíveis são válidas.

No relato de uma entrevistada, podemos ver também algo da necessidade de sofrimento, de precisar mostrar que se quer dançar até as últimas consequências para que o aluno mereça a atenção do professor. Enquanto não demonstrou sua tenacidade e persistência não foi digna de “ficar na frente”, no lugar dos “eleitos”, aqueles que sabem dançar e que merecem a atenção do professor.

A entrevistada aponta que depois que foi capaz de demonstrar persistência a professora passou a olhar para ela com outros olhos, e só então permitiu-se dar-lhe mais atenção:

Mas eu senti que, mas mesmo, eu acho que ela assim, ela sentiu que eu tava interessada em aprender, mas no começo o olhar pra mim era: “hum, mas você tem umas dificuldades, sabe? Vou te ensinar, mas porque você tem vontade, não porque você nasceu pra isso”, sabe uma coisa meio assim? Mas aos poucos eu fui conquistando, tanto que depois pessoas foram saindo e eu fui ficando. Fiquei até meus dezessete anos lá, entendeu?

Tais condutas podiam significar um desafio para algumas entrevistadas, que as motivavam a continuar, apesar de tudo:

- eu me sentia uma heroína... eu faço qualquer sacrifício;
- eu acho que sempre gostei um pouco daquela coisa... desse desafio... Gostava, apesar de sofrer muito;
- mas era uma coisa de exigência, de cada vez mais e eu acreditava piamente nisso.

A situação de exame também foi lembrada como um momento de tensão, de pressão, mas não negativo de todo. Comportava também um elemento de desafio a ser superado.

Os exames de ballet revelaram-se também um momento traumático na vida das entrevistadas que passaram por eles. Não foi determinante pelo abandono da maioria, mas mesmo assim foi apontado em várias entrevistas.

Algumas entrevistadas citaram o momento de exame como importante. Foram citados dois tipos de exames: os exames do método seguido pela escola (quando a escola segue um) e o exame interno da escola. Dos exames de método foram citados dois: o Cubano e o Royal. Os exames de método são, na verdade, uma aula preparada e exaustivamente treinada até que o aluno domine todo o programa, ou seja, decorar e interpretar, executando-a no momento do exame da melhor forma possível. Os exames internos variam de acordo com a escola – às vezes é uma aula livre, ou às vezes é ensaiada. Há escolas onde

há mescla de exame de método com exame interno, como no depoimento abaixo. Mas todas as formas de exames são permeadas pela tensão:

Meu primeiro exame era bem assim, que eu, quer dizer meu primeiro exame não foi pela Royal, foi exame da escola.(...) Então eu fiz. Fiz no comecinho, quando era mais nova, aí vai parando, porque exame de grau não tem mais lá. Eu lembro que eu tive torcicolo porque eu fiquei tensíssima, era uma coisa assim: “exame, vai ter uma mulher me olhando” e isso é engraçado porque, assim, eu sempre tive assim o biótipo da bailarina.(...) Mas eu tinha umas coisas que, por exemplo, as minhas pernas, o formato das minhas pernas é aquela pra frente, assim. Aí a professora falava: “ah, porque você tem que esticar esse joelho, porque você tem exame, a examinadora vai falar e você vai perder pontos, não sei quê”.

Em alguns exames de método é possível ao professor assisti-los. Mas nos exames de Royal não. A examinadora (ou examinador, em raríssimos casos) é uma pessoa de fora da escola, muitas vezes de outro país. Isso acaba trazendo uma tensão extra aos alunos, e muitas vezes colocando o professor em cheque. É difícil explicar ao aluno e aos pais uma reprovação. Os exames de método são feitos pelos alunos que a escola julga estarem prontos, mas as reprovações são bastante comuns. Não há controle sobre o momento do exame e nem sempre o professor está presente, mas a aula já deve “estar no corpo”. Por outro lado o aluno é, depois de meses de preparação, examinado por uma só pessoa, com total poder decisório, sem possibilidade de apelo. Como explicar a reprovação? Isso acaba dando-se de várias formas: a responsabilidade recai sobre o aluno que não deve ter se esforçado o bastante, sobre o momento de tensão ou às vezes nem há explicação. Passa-se adiante como se nada houvesse acontecido, como relata uma das entrevistadas:

Na academia (...) quando eu fazia, me reprovaram um ano... Quer dizer, reprovaram assim, o exame era no fim do ano. Uma vez em julho viraram pra mim: - “então (nome da entrevistada) acho que você devia voltar a fazer aula com o sexto ano em vez de continuar no sétimo”. No meio do ano. Eu e uma outra menina. Nós duas. A gente fazia as duas aulas. A gente fazia a barra do sétimo e a aula inteira do sexto. As duas coisas.

Os exames, invariavelmente estão relacionados a stress, como afirmou uma entrevistada: “o exame é uma segunda pressão” (ela compara com outras pressões existentes em aula, como cobrança em relação a um físico esbelto). Algumas vezes a tensão é tão forte para o aluno que, às vezes, este nem chega a realizar os exames. As preparações, a exigência, às vezes, são demais para o aluno que se acha incapaz de realizá-lo com

sucesso e pode, por fim, abandonar o ballet antes de passar pelo exame, como no relato abaixo:

“Daí lá eu comecei a me sentir mal, peito grande, sabe, as meninas lá eram altas, braços, movimentos de *arabesque*, e eu lá assim, atarracadinha e perninha curta, e a professora pedia coisas que eu não me sentia capaz, ou eu fazia e ela sempre falava que tava ruim sabe, que não, tem que fazer mais, eu comecei a me sentir um pouco mal lá também (...) Ah, não! Desisti depois também. Falei: ‘não tem nada a ver! – nem vou passar’, você acha? Também, a mulher lá...Também não quero isso pra mim.”

Os exames não são aqui questionados como bons ou ruins, pois podem servir como desafio e incentivo para a evolução do aluno. A preparação e a aprovação nos exames podem dar a segurança de um trabalho concluído e a possibilidade de estandardização dentro da carreira. Mesmo para as crianças pode constituir-se numa experiência agradável, com os exercícios que para elas podem ser prazerosos, ou mesmo as coreografias de aula com as quais as alunas costumam se identificar e podem começar a trabalhar sua expressividade. Dentro do processo o aluno pode descobrir seu próprio corpo e a possibilidade de desenvolvê-lo, como nos dizeres de uma entrevistada. O problema é a cobrança excessiva que cerca todo o tocante a eles:

Bom, quando eu fazia Royal eu lembro, assim, pressão, sofrimento, porque eu me senti assim minha vida inteira. Eu fiquei apaixonada pelo clássico, que de repente começa a mudar seu corpo, e isso é muito legal! Você começar a fazer e achar lindo, bailarina querer dançar um repertório, mas o que eu lembro é eu saindo chorando por não conseguir, eu ter problema de peso, e assim, isso ser um peso muito grande: o professor pressionando, você se pressionando... eu lembro, isso foi assim, eu lembro de ballet eu lembro disso.

Outras lembranças a respeito de situação de exame também demonstram as sensações contraditórias ligadas a elas: “os meus exames da Royal – eu ficava suando só de pensar”; “todos os exames, muito stress, choradeira, então esse contraste de prazer, de fantasia e stress”.

Outras lembranças que continham um misto de prazer e dor também surgiram:

- a aula, sensação de prazer, assim, às vezes de agonia, porque de não conseguir acompanhar a turma, por corpo mesmo, sabe?
- mas também é um cheirinho (o cheirinho de gel, relatado no primeiro bloco), uma lembrança ligada ao stress;
- stress de palco, aquele friozinho na barriga;

- e a segunda fase (quando já um pouco mais velha) em que a coisa era mais séria, de um grupo... as cobranças, que já não era só prazer, mas que foi muito legal também, diferente, mas muito legal;

- cresci muito com isso, tecnicamente assim. Mas era uma outra relação com a dança... e nesse grupo já tinha competição;

- sim! sim, já era antes (uma coisa prazerosa), que eu vivia morrendo de dor, agora então, né?

- eu (risos) lembro que eu tive torcicolo porque eu fiquei tensíssima. Era uma coisa assim: exame, vai ter uma mulher me olhando, e isso é engraçado porque, assim, eu sempre tive o biótipo da bailarina.

Mesmo o “cheirinho de gel”, como disse uma delas, vem aliado ao stress da entrada no palco. Para esta, a lembrança do cheiro vem junto com a lembrança do stress. Para outra, a ansiedade no momento das apresentações era às vezes tão forte que a impedia de dançar – tinha fortes dores de estômago, motivada talvez, como ela mesma disse, por ansiedade: “eu não sei nem se eu esperava muito a apresentação, eu adorava! Então nesse dia eu passei muito mal, eu tive dor de estômago, não deu pra dançar. Foi triste!”. O stress afetou as entrevistadas de maneiras diferentes, significando para a primeira um desafio aliado a lembranças agradáveis, enquanto que para a última o stress é associado a bloqueios.

Volto, aqui, a falar sobre a colocação da ponta, que para uma das entrevistadas significou a percepção de estar progredindo no ballet, e por isso foi colocada entre as lembranças positivas, mas para outras, de pura agonia. Uma delas até menciona uma sensação positiva no início do trabalho com as pontas, mas que vai mudando à medida que as dificuldades vão aumentando: “depois de tanta coisa agora chegou a minha hora de pôr a ponta. Uma gratificação, uma premiação e eu também senti um pouco assim no começo”.

Quatro entrevistadas mencionaram a colocação das pontas entre suas lembranças mais marcantes. Pode ser considerado quase como um ritual de iniciação. Nesse momento uma parte delas seguirá o ballet, considerando-se num outro patamar de aprendizado, mas a outra parte irá abandoná-lo, tendo as dificuldades desse momento como fator preponderante para a tomada de decisão. Para duas delas, significou frustração, a ponto de influir em grande parte sobre a decisão de abandonar o ballet.

A questão do início do trabalho sobre as pontas inclui um componente não apenas físico. Físico também, pois a musculatura deve estar preparada para suportar uma mudança do trabalho em relação ao uso da gravidade e com a sustentação do corpo, obviamente. Mas também psicológico. Para as meninas que começam cedo no ballet e vão tendo um trabalho

evolutivo por muitos anos, nesse meio tempo vai sendo construído o sonho de subir nas pontas. Para estas, o prêmio alcançado, que é o dançar nas pontas, compensa todo o sacrifício e dor do início do trabalho. Já as que começam mais tarde, apesar de muitas vezes já terem maturidade física para fazê-lo, não têm a força do ideal construído por muitos anos para motivar a superação das dificuldades, e o senso crítico pode acabar falando mais alto. Para quê todo esse sacrifício? – podem se perguntar. Para estas, talvez não valha a pena, e abandonar o ballet seja o mais lógico, como aconteceu com uma das entrevistadas: “engordei muito e foi justamente na fase que a gente tava começando a entrar na ponta (...) mas ficou muito mais difícil”. Depois disso, a entrevistada saiu do ballet.

O pouco conhecimento que alguns professores têm do processo de trabalho sobre as pontas também vem a dificultar a adaptação de algumas alunas. Apesar de haver literatura (CAMINADA, 1998) e cursos que ajudem os professores a se aperfeiçoar tecnicamente, muitos ainda baseiam-se apenas na formação que receberam de seus mestres, não procurando reciclar seus conhecimentos, como algumas entrevistadas mencionaram sobre seus professores. Não conseguindo proporcionar a orientação necessária, a aluna sente-se incapacitada para subir nas pontas. Algumas, devido à conformação do pé e do condicionamento da musculatura em geral têm maior facilidade que outras, e esses professores concentram sua atenção sobre elas, deixando as demais à mercê de si próprias, conforme pudemos constatar com colegas minhas enquanto freqüentamos escolas de ballet como alunas, e também como aconteceu conosco.

Muitas das condutas questionáveis dos professores foram relevadas em função do relacionamento próximo que tinham com as alunas, que as entenderam como falta de conhecimento – se tivessem mais conhecimento não agiriam assim, porque tudo o que estes professores quereriam seria o bem dos alunos. Seriam bem intencionados. No entender das entrevistadas eles agiram sem consciência, como se não fosse obrigação de qualquer profissional – mesmo o professor de ballet, que também deveria ser considerado um profissional – dominar plenamente os conhecimentos necessários para que exerça sua profissão. O relacionamento próximo com o professor foi uma característica que surgiu nas lembranças de oito entrevistadas. É comum alunos ficarem por muitos anos com o mesmo professor, o que permite maior intimidade, podendo este ser um fator de manutenção no ballet. Três entrevistadas mencionaram manter ligação com seus antigos professores

mesmo depois da entrada na universidade e do inevitável afastamento da escola de ballet. Os relatos, em geral nesses casos, remetem a lembranças carinhosas, sobrepondo dificuldades técnicas que esses professores possam eventualmente haver apresentado. As entrevistadas reconhecem que algumas vezes o professor deixou de se reciclar ou, segundo seus conhecimentos atuais, poderia ter ajudado a tirar melhor proveito do físico de que dispunham, mas nem por isso o relacionamento com o professor foi minimizado:

- acho que ela (a professora) tinha uns 15 anos. Mas uma menina muito responsável, tava lá, trabalhava, muito dedicada... não tinha muita consciência do que estava fazendo;

- ela queria que nós fôssemos as melhores e eu acreditava piamente nisso;

- eu não tenho mágoa;

- ela entrou na academia, fez nove anos de ballet e ela vai passar justamente aquilo que ela aprendeu. Então não tem assim pra ela... não tem porque ela ter medo do que vai dar errado. A gente que está de fora, hoje, eu sei, que não basta pegar uma criança e dar aula. Nós cuidamos de outros corpos, de cabeças mesmo, sabe. Faz parte da educação, tem que ter um cuidado com um não que você vai dizer pra essa criança, o jeito que ela está fazendo, se está errado ou se está certo;

- ela dava algumas correções para aliviar um pouco o que eu estava fazendo... (trabalho com sapatilhas de ponta);

- ela não falava mais coisa também porque ela não tinha conhecimento;

- a (nome da professora) não falava isso pra mim. Ela não falava assim: dá espaço, pensa na oposição, pensa quando você fizer o *tendu*... como foi passado pra ela aceitou;

- eu via uma professora com uma varinha na mão... Batendo na minha perna falando: “estica esse joelho”... “ô, tá fazendo errado... mas ao mesmo tempo me instigou de: “nossa – peraí – tá errado? Então peraí, que eu quero dançar, ela tá tentando me mostrar uma coisa meio assim, meio no esquema da minha cabeça da época, né? E eu continuei, mas no começo muito sofrido;

- do primeiro (professor) eu tenho uma lembrança muito boa, apesar da lordose, eu tenho uma lembrança muito positiva;

- um professor que não tinha tanto conhecimento técnico, mas sabia como lidar com os alunos, e um professor que já tinha mais conhecimento, mas falhava nesse sentido;

- ela não tinha essa cobrança técnica e eu acho que é porque eu era muito novinha na turma;

- foi aluna da (nome da professora da professora): ah, você é boa, você não é, você sabe dançar, você não. E ela meio que herdou um pouco disso;

- mas eu senti que, mas mesmo eu acho que ela assim, ela sentiu que eu tava interessada... vou te ensinar, mas porque você tem vontade, não porque você nasceu pra isso... pessoas foram saindo e eu fui ficando;

- disse que eu nunca seria uma bailarina clássica por causa do físico... ele me fez ver um outro lado da dança. Eu não precisava ser uma bailarina clássica... vá fazer cursos pra dar aula, pra ensino, sabe?

- divertida, mas brava também, séria;

- ela era bem séria, a aula dela era gostosa, era difícil;

- se tinha um dedinho em pé numa hora que não podia ter um dedinho da mão em pé que ela falava que não ia mais dançar.

Mesmo alguns conselhos e atuações de alguns professores podem ser considerados dúbios. Não sabemos se as entrevistadas tinham consciência disso no momento, mas comentários aparentemente elogiosos e inocentes podem conter elementos irônicos e nefastos:

- e realmente ela (uma colega, colocada pela professora) ficou na frente do corpo de baile na maior parte das vezes. Ela não me atrapalhou porque eu sou meio alta, né, então normalmente eu vá parar atrás de qualquer maneira. Mas acho que, sei lá, meio chato pras outras pessoas que têm uma altura menor;

- tá vendo, por exemplo, a (nome da entrevistada), ela tem a maior dificuldade com as pernas, você olha o pé dela, nunca tá *en dehors*, mas nos braços ela sempre está esticada, linda, os braços colocados, ninguém vai olhar pro pé dela. O pé dela ela pode fazer o que ela quiser. Da cintura pra cima ela está ótima! E eu lembro que isso me fazia bem;

- me incentivava muito. Fazia os braços. Fazia um braço bem bonito, ninguém olhava pra minha perna feia! Eu pensava isso, assim.

O ingresso no ballet pode, de certa maneira, ser colocado no bloco das lembranças ambíguas – não porque contenham ambigüidade dentro da própria lembrança - mas os relatos, entre si, deram margem para ambigüidade, pois se deu de várias maneiras. Não há consenso sobre ser bom ou ruim, podendo ser positivo para algumas ou negativo para outras, ou ainda sem um posicionamento definido para outras entrevistadas. Algumas foram colocadas cedo no ballet pela mãe, de uma maneira bastante usual: aos quatro ou cinco anos (às vezes até dois ou três anos, em alguns casos) a mãe acha que está na hora de que a filha comece a dançar, como parte necessária da educação. E o ballet é o mais procurado, como aconteceu com uma das entrevistadas:

Eu comecei a fazer ballet com quatro anos. Minha mãe me colocou achando que, na verdade, com a separação dos meus pais, minha mãe falou: “preciso colocar em alguma dança” e ninguém tem conhecimento de outra coisa. Todo mundo pensa: ballet clássico, academia, o que é que tem? Ballet clássico.

Em outras vezes a aluna começa na própria escola de educação infantil, que oferece dentro do currículo: ballet para as meninas, judô para os meninos, natação para ambos. Outra entrevistada associa sua entrada no ballet a solicitação do ortopedista, e diz ter

adorado a experiência nos primeiros anos²⁴. Uma delas descreve a ansiedade e a situação de entrada no ballet: “Eu levei duas semanas para arrastar meu pai até lá (a primeira escola de ballet) – E ele (o pai): ‘então, você quer ir lá hoje mesmo?’ e eu falei: ‘quero!’. Daí ele foi – isso foi numa quarta-feira à noite, na quinta eu fui fazer uma aula experimental, na sexta eu já tinha comprado o uniforme”. Outra afirma lembrar de situações em que o aluno entrava por vontade do pai ou da mãe, mas não tinha vontade de fazer ballet: “crianças, né, às vezes vai porque a mãe quer ... meus professores eles ficavam bem nervosos com isso”. Outras alunas entraram por vontade própria – geralmente depois dos nove anos – depois de fazerem jazz ou ginástica artística²⁵. Ou desejarem entrar sem outro motivo aparente. Mas como fui percebendo ao longo das entrevistas, a forma de ingresso não foi fator determinante para permanência ou abandono.

Dentro das lembranças ambíguas colocamos o início do trabalho de algumas entrevistadas como professoras de ballet. Duas entrevistadas relataram as primeiras experiências como professoras durante sua própria formação como bailarinas. Para elas foi uma continuidade natural: a professora ou a dona da escola de ballet as convidava e elas começavam a lecionar. A idade das alunas variava bastante: de seis a doze anos, em vários graus. Em nenhum dos casos foi relatado haver um preparo anterior para esse início. Elas já começavam com uma ou mais turmas já sob sua responsabilidade, reproduzindo o que aprenderam com seus professores.

No momento em que passaram pela experiência lhes pareceu natural, uma continuidade natural das coisas. Uma delas não questionou ser nova demais (tinha apenas quatorze anos) ou não estar preparada para lecionar, mas a quantidade de turmas que lhe estavam sendo oferecidas:

... ela me pegou pra dar aula e até ela gostou muito do jeito que eu dei aula, tanto que eu comecei a dar aula assim, tipo – “eu preciso de meninas pra dar aula” – e eu ‘ah, tô interessada’. Dei aula e ela falou: - ‘você leva muito jeito’ – e quis me dar muitas turmas, só que eu falei ‘não, calma, porque eu sou uma só’.

²⁴ A título de exemplo, sem a intenção de discutir se há fundamentação médica, eu mesma, como professora, já tive várias alunas indicadas por médicos para correção de pé chato. É uma indicação bastante comum, sendo para muitas a via de acesso ao ballet.

²⁵ É comum que os treinos de ginástica artística sejam complementados por ballet para acrescentar leveza e graciosidade aos movimentos das ginastas. Quanto ao jazz, é comum aos dançarinos em geral passarem por várias técnicas de dança.

Mais tarde, depois de passar pela universidade, começar a ter contato com as disciplinas da licenciatura, as entrevistadas mostraram-se um pouco assustadas com a maneira como a experiência ocorreu, à luz dos novos conhecimentos. Concordam que não poderiam ter começado daquela forma, mas não minimizaram a experiência pela qual passaram. Às vezes, como mencionamos anteriormente, a jovem professora teve como mestra uma outra professora que também começou muito cedo a dar aulas, e isso colabora para tornar a prática natural, passada de professora a aluna. Muitas tiveram a experiência de lecionar dança em escolas regulares na licenciatura. Depois dessa experiência consideram que não se deve ensinar ballet para crianças nas escolas, pois estas precisam ter contato com a dança como um todo, e não apenas com uma técnica que compreenda uma codificação fechada. Uma das entrevistadas coloca que primeiro é importante começar pelo movimento livre e depois ir introduzindo técnicas mais fechadas, mas salienta a importância de não perder o prazer de dançar, sentir que é gostoso saltar, levantar a perna:

Da mesma maneira que uma pessoa pode optar por escrever poesia, ela não vai ter só o ensino de: - ai, como se escreve poesia. Ela vai escrever narrativa, ela vai escrever várias coisas, ela vai ter contato com várias linguagens. Com vários modos de se usar a palavra. Eu acho assim no meu jeito, a pessoa tem que ter vários contatos.

A entrada na universidade levou as entrevistadas a uma avaliação de suas vidas nas escolas de ballet, e a uma avaliação de muitas condutas tidas até então como normais. Alguns conceitos foram mudados:

- até tinha essa oportunidade de dar aula de ballet numa escola, mas eu já dei aula de ballet numa escola e eu quis ter uma outra experiência, que nem, na escola, eu acho que nem eu brinco com uma amiga, não é o momento de estar ensinando uma técnica clássica, numa escola, porque ela é uma codificação de movimentos fechada;

- teve uma época que eu quis parar de dar aula e eu falava – mãe, eu sinto que é muita responsabilidade, que eu tou reproduzindo do jeito que a (nome da professora) dá aula, ali, minha professora, eu não tou conseguindo, eu acho muito delicado trabalhar com pessoas, assim, não sei se eu tou fazendo mal pra elas, se eu tou trabalhando certo;

- eu não consigo assistir às aulas (na última escola de ballet onde estudou). De ver as pessoas se machucando, sabe, pra fazer as aulas. Ah, meu Deus! Então por isso que eu quero voltar e dar aula;

- acho que o clássico pode ser, sim, uma técnica voltada pra ensino e treinamento de intérpretes, mas porque não pode ser uma usada... dentro talvez da educação... eu acho que o clássico tem muito esse lado da disciplina, e a gente sabe que é uma técnica bastante codificada.

Outros conceitos antes bem estabelecidos também foram se modificando à medida em que as entrevistadas passavam pela universidade:

- eu sinto falta um pouco que eu tinha... de academia, de cobrança, de um produto, que a faculdade não tem. Mas os meios para você atingir são outros. Eu descobri outros caminhos. Só me acrescentou;

- os festivais (...) eu comecei a ir pros festivais, mas quando eu entrei aqui na faculdade, então minha visão começou a mudar. Eu fiquei meio contra os festivais;

- quando eu vim pra cá assim eu até: “eu não gosto de clássico, detesto clássico, não agüento mais, mas eu acho que foi um pouco por causa das aulas da...” (professora de técnica clássica).

Como ponto comum em todos os relatos pôde ser extraída a idéia de que o ballet não é mais a única referência para as entrevistadas. Para a maioria é ainda uma referência, mas não mais a única. A universidade possibilitou-lhes o contato com outro universo de dança, que abarca outras tendências, outras técnicas, e o ballet é apenas uma delas. Válida, mas não a única. Uma delas mencionou a importância para o corpo do bailarino do contato com outras linguagens, outras formas de movimento que o corpo ainda desconhece. Muitas entrevistadas mencionam que a passagem pela universidade foi fundamental para sua formação, mas que sentiram falta de um trabalho físico mais forte, que as ajudasse a manter e progredir na performance, e por isso algumas continuaram a fazer aulas de ballet em escolas paralelamente às aulas da universidade.

A avaliação que as entrevistadas fazem de suas experiências têm um sabor de nostalgia, de parar e ficar olhando de longe. Parece ter havido uma mudança de conceitos, mas há um certo sabor de saudade:

- essa coisa super competitiva, de você estar na coxia e ver que a outra é melhor, ver como ela vai se sair e daí na hora da apresentação você se sai melhor. Comparações, né?

- aparentemente as pessoas falaram: foi muito bom!, e tal, mas eu não estava... é uma cobrança assim, minha, sozinha, ninguém percebe, ninguém vê;

- o dia que elas (as alunas da entrevistada) dançaram bem foi muito bem. O dia que elas não dançaram bem porque elas dançaram antes de mim eu já entrei no palco e não estava bem;

- pra mim hoje eu amo o ballet clássico, eu faço ballet clássico, é praticamente um vício;

- ela era perfeita (uma professora da entrevistada), mas o que marca, o engraçado, é que ela sempre caía nas apresentações. Caía – de bunda!

- ainda gosto, apesar de não ser o estilo que eu sigo hoje, mas ainda faço aula... mas dentro das minhas limitações...

- eu não tenho alongamento, mas eu não sou super travada, agora eu não sou mais;
- eu constatei que eu nunca serei uma bailarina clássica profissional. Não, nunca serei porque não, eu descobri outras coisas, mas pela minha constituição física;
- só não seria uma bailarina clássica profissional, hoje eu sei que não. E não porque aquela coisa da bailarina frustrada, não, porque eu descobri outras coisas;
- e eu tenho impressão que eu desencanei disso sozinha – olha, eu não vou nem ligar pra minha perna, o formato da minha perna;
- a hora que eu desencanei mais, quando eu fui crescendo, vendo que isso não tinha nada a ver. Que realmente, tinha umas meninas com umas linhas lindas de perna, mas que eu não deixava de fazer nada;
- em relação ao meu físico, assim, eu nunca tive essa cobrança, assim, sabe? Foi mais assim aquela coisa do “ah, seu joelho não estica”;
- hoje eu não sei se vejo ele (o ballet) como tão fundamental para a formação de um bailarino, assim;
- aí aqui na Unicamp eu tive uma reprovação... e com a... (professora de técnica clássica) era uma tristeza... que eu até cheguei a falar que (professora) me fez desgostar de ballet que eu gostava tanto antes de entrar na Unicamp;
- (com a reprova) eu fiquei com medo de me sentir constrangida, insegura, de não ter coragem (de refazer as disciplinas).

Durante muito tempo o bastão real foi um utensílio a serviço da rigidez sempre presente na sala de ballet. Era comum e aceito. Hoje não é mais, visto a pouca frequência com que apareceu nas entrevistas. Mas o bastão simbólico, a rigidez, ainda não desapareceu, como nos relatos já apresentados, apesar de utilizar-se de outras ferramentas – a palavra, a ignorância, o desprezo. Para tornar-se professor de dança o postulante remete às formas que aprendeu com seus mestres, tanto técnica quando pedagogicamente e só mais tarde consegue desligar-se do modelo aprendido e criar seu próprio modelo.

A professora, ela era rígida (...). Hoje em dia ela não ensina mais assim. Ela ficou muito com o resquício (...) porque ela foi aluna da.. (nome de uma professora conhecida nacionalmente), e eu fui para aula dela com uma das minhas professoras meio assim de vez em quando, quando eu ia fazer exame em São Paulo. Eu ia lá, fazia aula com ela, e ela era muito esquema assim: “ah, você é boa, você não é, você sabe dançar, você não”. E a... (nome da professora) meio que herdou um pouco disso. No começo, bem, quando eu entrei, quando eu tinha uns onze anos, eu entrei lá, era bem esse esquema “ah, você é boa pra isso, você não é, você sabe, você não sabe”. (...) Era bem esquema assim. E eu comecei assim. A hora que eu entrei na escola: “Ah, você não estica o joelho direito, vai lá pro fundo”, mas eu era daquelas turronas: “Não! Vou!”, e ela achava que eu ia desistir, não desistia! Ia lá, até que eu fui me desenvolvendo e virei, tipo dava aula, e dançava da frente, *pas-de-deux* e essas coisas, assim.

Aí quando ela se desconectou, percebi que ela foi crescendo, nesse sentido de eu tô lidando com os meus bailarinos, nessa realidade (...) eles tão aqui, como é que eu vou ensinar, e ela foi, sabe, ela foi elaborando as aulas dela, eu percebi que a hora que ela se desconectou ela foi, nesse sentido – “Eu tô ensinando pessoas. Meu objetivo primeiro é ensinar educação, são pessoas, sabe”. Ela mesma falava: - “Eu não tou

lidando, eu não vou ensinar uma pessoa pra ela ser primeira bailarina no teatro municipal um dia, ou pra ela dançar pra mim a vida inteira. Pessoas vêm, pessoas vão”. Ela cresceu demais assim, de cabeça, sabe?

Segundo o relato da entrevistada, sua professora esteve por muito tempo ligada às formas de ensinar que aprendeu com seus mestres, e os manteve para ensinar seus próprios alunos, mas à medida em que procurava se aperfeiçoar como professora foi tornando-se independente dessas formas herdadas e desenvolveu suas próprias formas, o que pode ser mais produtivo e agradável tanto para ela como para seus alunos. No ballet tem, como já dissemos, sido corrente essa forma de perpetuação das formas de ensinar, mas é preciso que o professor se despenda disso e descubra seus próprios modos de ensinar, que sejam mais adequados à sua turma (ARAGÃO, 1998).

O ballet não é atividade fácil. É uma dança complexa que exige uma construção seriada e progressiva, onde cada novo conhecimento apóia-se sobre um outro já aprendido anteriormente e já bem estabelecido, sendo que a cada nível é exigido um conhecimento prévio (CAMINADA, 1998). Por isso é necessária também perseverança, como afirmado nas entrevistas. O trabalho é muito duro, e qualquer modificação permanente exige muito esforço, mas essa aparente necessidade de “criar fibra” ou só aceitar discípulos que a possuam pode surtir efeito contrário, afastando o aluno antes que possa sentir-se capaz. A “coisa da regra e da disciplina que no ballet é muito forte”, nos dizeres de uma das entrevistadas, é uma necessidade do ballet e também uma qualidade, possibilitando maior atenção e concentração para autopercepção. Mas é preciso saber dosar, não transformando o remédio em veneno. Segundo uma entrevistada, depois de levantada a questão da disciplina: “mas eu acho que ajuda pra essa noção de estar no espaço, de entender a dança como uma aula também”.

Por outro lado, fragilidades também foram mencionadas. Algumas entrevistadas relataram a necessidade de corpos específicos para dançar, não apenas na época de escola de ballet, mas também no curso superior. Essa percepção é menos acentuada nos relatos das entrevistadas, pois a Unicamp não tem o objetivo de formar bailarinos clássicos especificamente. Entretanto, caso pretendessem buscar a profissionalização nesse estilo (nenhuma afirmou pretender continuar na carreira de dança como bailarina clássica, exclusivamente) algumas afirmaram que teriam dificuldades. Segundo os relatos:

... Eu constatei que eu nunca serei uma bailarina clássica profissional. Não, nunca serei porque não, eu descobri outras coisas, mas pela minha constituição física. Eu não tenho muito *en dehors* e ele não é mesmo assim... Ele não é aquele *en dehors* que você não tem, mas que treinando você consegue. Eu fiz cinco anos. Eu não tenho mesmo.

Ou ainda outra: “... mas pra mim ele seleciona demais os corpos. É muito difícil você se encaixar”

Curiosamente, apesar das várias experiências diferenciadas que as entrevistadas tiveram na universidade, de muitas terem participado de concursos com bons resultados e se aproximado da profissionalização como bailarinas clássicas, de terem aprendido que é possível dançar extraindo de cada corpo suas melhores possibilidades, nenhuma delas se profissionalizou como bailarina clássica, alegando vários motivos: ter descoberto outros estilos, gostar mais de lecionar, poder dançar para si mesmas e não necessariamente para um público. Na verdade, o mercado e o público do ballet ainda não se modificaram, e as exigências estéticas se mantêm, apesar de tudo. Mantém-se também a frustração de bailarinas, professoras de ballet recém formadas e em formação, que têm consciência de que muitos de seus alunos se não conseguirem se encaixar nos padrões estritos do ballet, poderão esbarrar também nas mesmas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para onde aponta o bastão

No início do trabalho pensamos nos fatores que poderiam influir sobre a decisão de permanecer ou abandonar o ballet, relacionando-os à conduta do professor. A pergunta chave que conduziu nossa reflexão foi: teriam os bailarinos que optaram pela profissionalização em dança tido experiências marcantes, relacionadas à conduta do professor, em sala de aula de ballet que determinaram a escolha da profissão?

Ao longo da pesquisa ficou claro que não é possível identificar um único motivo específico para a permanência ou abandono do ballet. As decisões são conseqüências de diferentes influências e razões. No entanto, podemos afirmar que a conduta do professor definiu-se como um dos fatores importantes. Ao se questionar profissionais de dança sobre sua formação, é muito comum se ouvir o nome de professores e não o das instituições. O papel do mestre é muito significativo na formação do bailarino.

A formação do professor de ballet tem sido, como sempre foi, bastante informal. Nota-se uma preocupação acentuada pela técnica da dança, pela transmissão de sua forma e conteúdo, mas não há preocupação quanto aos aspectos pedagógicos e relacionais. Nos cursos superiores de licenciatura em dança há disciplinas voltadas para a área pedagógica, como psicologia da aprendizagem e adolescência, didática e metodologia, estrutura e funcionamento do ensino, entre outras. Mas a inserção desses graduados nas escolas livres de dança ainda é pequena. Geralmente os professores de ballet das academias são formados nas próprias academias, perpetuando ali o ensino da técnica. Eles iniciam a docência como estagiários ao final da adolescência e, por imitação, ensinam o conteúdo que aprenderam, da forma como aprenderam.

Convencionou-se que no ballet deve-se começar muito jovem, comumente na infância, tendo em vista que para a aquisição de habilidades específicas aprimoradas ao limite, a freqüência, a repetição durante um período prolongado de tempo são fundamentais para a formação de um virtuose. A importância do início precoce está relacionada ao maior tempo em que este aluno terá contato com a técnica, com a cultura do ballet, na qual serão construídos expectativas e o ideal do ballet. Apesar de que nem todos os alunos que ingressam numa escola de ballet manifestem interesse em ser virtuosos, todos são tratados

como futuros bailarinos profissionais, independente da idade de ingresso ou do interesse que motivou a entrada na escola. O problema é que tudo isso acontece na infância, fase em que não há questionamento aparente, onde tudo ainda está sendo construído: personalidade, autoconfiança, auto-imagem. Será exaltado um padrão de comportamento que será cultivado em sala de aula. O sonho da sapatilha de ponta, de dançar *pas-de-deux*, de ser solista, será construído ao longo dos anos. O modo de fazer o coque, a manutenção do material individual, o cuidado com as roupas, o modo de se sentar, o sofrimento para progredir, a obediência sem questionamento: tudo faz parte da cultura do ballet. As lembranças relacionadas pelas entrevistadas mostram a ambigüidade das relações, nas quais prazer e dor, organização e rigidez excessiva podem estar entrelaçados e ser vistos com naturalidade. A disciplina é importante para o aprendizado do ballet, assim como para qualquer aprendizado técnico específico, como a formação de atletas, instrumentistas, atores. O perigo está no momento em que a técnica se torna mais importante que a pessoa. A construção do padrão e a exclusão das diferenças. O sofrimento impingido sobre um físico fora do padrão, um comportamento do professor um pouco mais exaltado ou, tanto pior, pouco enérgico. O aluno que está fora do padrão não irá se perceber como indivíduo, com suas peculiaridades, mas como errado. O certo é o padrão, quem está fora dele está errado e, ou faz adequação, ou se afasta. As marcas, como no caso de algumas entrevistadas, são carregadas ao longo da vida.

A exaltação dos defeitos tem sido uma constante nas aulas de ballet. Dificilmente, mesmo entre profissionais, o bailarino aceita bem o corpo que tem. O pé nunca estica o necessário, o *en-dehors* nunca é suficiente, a perna não sobe o bastante, o eixo nunca está suficientemente estabilizado, além da luta constante contra o envelhecimento. Muitos bailarinos têm baixa auto-estima, levando-os a distúrbios alimentares entre outras consequências desastrosas.

A rigidez dessa estrutura pode afastar alunos do ballet, como ocorreu com algumas das entrevistadas. E pode fazer com que o ballet modifique sua seara, como já tem acontecido com a criação de vários programas sociais que incluem o ensino de ballet. Como exemplos temos no Brasil projetos como Dança e Cidadania, na cidade de Campinas, São Paulo, e a Escola do Teatro Bolshói, em Joinville, Santa Catarina. Para muitas meninas e meninos, o ballet, antes um sonho inacessível, está se tornando realidade. Mas,

novamente, é preciso esforço, obediência, enquadramento em um padrão físico e comportamental, para que se atinja esse sonho. Esses projetos, apesar de se auto-intitularem sociais e inclusivos, selecionam seus alunos segundo padrões físicos e estéticos pré-estabelecidos, excluindo aqueles que neles não se enquadram. Para os meninos e meninas selecionados, a possibilidade de ascensão social e de alcançar a fama e o reconhecimento pode compensar toda a dedicação, mas o perigo não foi afastado. A exclusão permanece. Só mudou de classe sócio-econômica.

Uma aula de ballet que enfoque o autoconhecimento, o trabalho sobre si, como as entrevistadas sugeriram em seus relatos a respeito das aulas de técnica clássica, pode oferecer uma alternativa ao modelo de rigidez imposto pelo ballet como tem sido trabalhado tradicionalmente. É uma mudança de visão: o enfoque não é mais o modelo externo, a turma, um físico considerado adequado, mas o próprio aluno, e o que o aluno pode atingir com o corpo de que dispõe. A descoberta de si e a exploração das possibilidades, mesmo dentro da técnica do ballet. Disciplina sim, para que haja concentração da atenção, mas não para que haja uma obediência cega e desumanizadora, cerceadora de questionamentos. Não apenas com a intenção da profissionalização, mas buscando todas as possibilidades que a dança pode oferecer: prazer, terapia, autoconhecimento, trabalho físico, fortalecimento de relações sociais.

Infelizmente a um aprendizado de ballet com fundamentação e atualização científicas, só têm acesso alguns bailarinos em fase de profissionalização, já na universidade. Nenhuma das entrevistadas relatou conhecer um trabalho menos rígido antes da universidade. Acreditamos que isso ainda ocorre em função do reduzido número de instituições de ensino superior em dança. Pesquisas com foco sobre a formação e as condições de trabalho de bailarinos profissionais realizadas no Brasil, como a de Riz (2004), de Moura (2003), ou na Europa, além de publicações como o Código de conduta (CONCIL FOR DANCE EDUCATION AND TRAINING, 2004) indicam que pode haver uma irradiação de reflexões sobre o tema, sendo uma possibilidade de mudança no quadro atual do ensino de ballet. Se houvesse a possibilidade de flexibilização das aulas, a preocupação pedagógica e a intensificação do relacionamento do professor com os alunos desde a infância, muito se poderia ganhar no ensino de ballet, mais do que da forma como tem sido ensinado até os

dias de hoje. Não seria mais necessário o uso do bastão – bastão real ou simbólico – para o ensino de uma forma de arte – tão bela quanto qualquer outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres.** São Paulo, SP: Plexus Editora, 1998.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1999

ARAGÃO, Vera. **Reflexões sobre o ensino do balé clássico.** In LIÇÕES DE DANÇA 1. Rio de Janeiro, RJ: UniverCidade Editora, 1998.

ARBEAU, Thoinot. **Orchesography** . New York, USA: Dover Publications, inc 1967

BOTAFOGO, Ana; BRAGA, Suzana. **Na Magia do Palco.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1993.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente.** - São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

CAMINADA, Eliana. **Considerações sobre o método Vaganova.** In LIÇÕES DE DANÇA 1. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Editora, 1998.

_____. **História da dança - evolução cultural.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Sprint, 1999.

CONCIL FOR DANCE EDUCATION AND TRAINING. **Code of professional conduct for teachers of dance** – London, UK, distribuído internacionalmente em dezembro de 2004.

CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO 2003 – UNICAMP. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/prg/dac/catalogo2003/index.html>> Acesso em 26 de dezembro de 2004.

COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES - COMVEST- UNICAMP. Disponível em: < <http://www.convest.unicamp.br/index.html> > Acesso em 23 de dezembro de 2004.

DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon.** In TEORIAS PSICOGENÉTICAS EM DISCUSSÃO. São Paulo, SP: Summus Editorial, 1992.

FARO, Antonio José; SAMPAIO, Luiz Paulo. **Dicionário de Balé e Dança.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1989.

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1986.

FERREIRA, Mirza . **Novos tempos, novos espaços, novos corpos... uma nova dança?** 2001. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

_____ – Ensinando a dançar com as novas tecnologias. In DIÁLOGOS POSSÍVEIS – ROMPENDO FRONTEIRAS: DANÇAS, CORPOS E MULTICULTURALISMO, 2003 [Anais da 9th dance and de Child international conference]. Salvador, BA: Revista da Faculdade Social da Bahia, 2003.

FORTIN, Sylvie. Educação somática; novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, BA nº 2, p.40-55, feb. 1999.

FORTIN, Sylvie. **Transformação de práticas de dança**. In LIÇÕES DE DANÇA 4. Rio de Janeiro, RJ: UniverCidade Editora, 2003.

FORUM NACIONAL DE DANÇA. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/forumdedanca/historico.htm>>. Acesso em 05 de março de 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1977.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. São Paulo, SP: Summus Editorial, 1983.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1980.

HENRI WALLON ARCHIVE. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/wallon>>. Acesso em: 3 de janeiro de 2004.

KATZ, Helena. **O coreógrafo como DJ**. In: LIÇÕES DE DANÇA 2. Rio de Janeiro, RJ: UniverCidade Editora, 2000.

KIRKLAND, Gelsey. **Dançando sobre meu túmulo**. Tradução: Isabel Paquet de Araripe. Rio de Janeiro, RJ: Rio Fundo Editora, 1991.

LABAN, Rudolf . **Dança Educativa Moderna**. São Paulo, SP: Ícone Editora, 1990.

LAUNAY, Isabelle. **Laban, ou a experiência da dança**. In LIÇÕES DE DANÇA 1. Rio de Janeiro, RJ: UniverCidade Editora, 1998.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula; as condições de ensino e a mediação do professor**. In PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E CONVERSAS. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2002.

LOBO, Edu; BUARQUE, Chico. Letra da música: **Ciranda da bailarina** , para o balé O Grande Circo Místico, 1982. Disponível em:

<http://www.chicobuarque.com.br/letras/cirandad_82.htm> Acesso em: 18 de janeiro de 2005.

LOUPPE, Laurence. **Corpos híbridos**. in LIÇÕES DE DANÇA 2. Rio de Janeiro, RJ: UniverCidade Editora, 2000.

MADUREIRA, José Rafael. **François Delsarte: personagem de uma dança (re)descoberta**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Unicamp Campinas, SP, 2002.

MALANGA, Eliana. **Comunicação e balê**. São Paulo, SP: Edima, 1985.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje – textos e contextos**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso – o princípio da pesquisa**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2001.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, SP: EPU/Edusp, Vol II, 1974.

MONTE, Fernanda Christina de Souza Guadarini. **O Processo de Formação dos Professores de Dança de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado – Centro de Desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre - Cartas sobre a Dança**. Edusp - São Paulo – SP 1998

MOURA, Kátia. **Esses bailarinos fantásticos e seus corpos maravilhosos – existe um corpo ideal para a dança?** Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2001.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo, SP: Editorial Summus, 1988.

PEREIRA, Roberto. **Tatiana Leskova – nacionalidade: bailarina**. Rio de Janeiro, RJ: Funarte e Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro, 2001.

PHAIDON PRESS LIMITED - **Phaidon book of the ballet**. Oxford, UK, 1981.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1989.

_____ – **Eugenia Feodorova – A dança da alma russa**. Rio de Janeiro, RJ: Funarte e Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro, 2001

QUADRO, Elisângela. **Trabalho de graduação interdisciplinar e folder dos 10 anos do Balé da Cidade de São Paulo (1988-1998)** - Universidade Mackenzie - São Paulo, SP, 1998.

VEJA. São Paulo: Abril, n.1821, 24 de setembro de 2003.

RIZ, Kátiuska Scuciato de. **Trabalho e formação profissional em dança**. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

ROBINSON, Jacqueline. **L'enfant et la danse**. Paris, FR: Editions AAA, 1993.

ROYAL ACADEMY OF DANCE. **The foundations of classical ballet technique**. UK: MPG Books Ltd, 1998.

SANTOS, Gildenir Carolino; PASSOS, Rosemary (colaboradora). **Manual de organização de referências e citações bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos**. Campinas, SP: Editora Autores Associados/Editora da Unicamp, 2000.

SÃO PAULO, SP. **Regimento da escola de bailado do Theatro Municipal de São Paulo**. Decreto nº 30.593 de 19 de novembro de 1991: mimeo, 1991.

SOARES, Carmem, org. **Corpo e história**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

STINSON, Susan. **O currículo e a moralidade da estética**. In REVISTA PRO - POSIÇÕES, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP vol. 9, nº 2 (26), jun., 1998.

_____. – **Uma pedagogia feminista para a dança da criança** in REVISTA PRÓ-POSIÇÕES, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 1995.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. In Caderno CEDES 53, Unicamp, Campinas 2001/1.

_____. – **O corpo e suas representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico**. In CADERNOS CERU/USP, série 2, 2001/2.

_____. – **Dançando na chuva... e no chão de cimento**. IN O ENSINO DAS ARTES – CONSTRUINDO CAMINHOS – FERREIRA, Sueli, org. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001/3.

THE TURNING Point. Diretor: Herbert Ross. Produtores: Herbert Ross e Artur Laurents. TWENTIETH CENTURY FOX, USA, 1977. VHS, son. Color, 106 min.

VALLIM JÚNIOR, Acácio. **Ballet do IV Centenário – emoção e técnica**. In FANTASIA BRASILEIRA – O BALÉ DO IV CENTENÁRIO – ANTROFOFAGIA DAS ARTES CÊNICAS DE SÃO PAULO – 1953-1955. São Paulo, SP: SESC São Paulo, 1998.

VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antonio. **A dança**. São Paulo, SP: Edições Siciliano, 1990.

VYGOSTKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes Editora, 1988.

WALLON, Henry. **Psicologia e educação na infância** . Lisboa, Portugal: Editorial Estampa Ltda, 1975.

WOODRUFF, Dianne. **Treinamento da dança: visões mecanicistas e holísticas**. In CADERNOS DO GIPE-CIT. Salvador, BA, nº 2 /feb. 1999.