

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

YURI ANTHONY DAMAS MATIAS

**ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO: O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM POR PEDAGOGIAS MAIS INCLUSIVAS**

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **YURI ANTHONY DAMAS MATIAS**

Título do trabalho: **ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO: O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM POR PEDAGÓGIAS MAIS INCLUSIVAS**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Donizete Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 11/06/2021, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **YURI ANTHONY DAMAS MATIAS, Discente**, em 12/06/2021, às 10:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2126051** e o código CRC **4CC2C5F5**.

YURI ANTHONY DAMAS MATIAS

**ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO: O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM POR PEDAGOGIAS MAIS INCLUSIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação para obtenção do título de
Licenciado em Dança junto ao curso de
Dança da Universidade Federal de Goiás.

Orientador:

Prof. Dr. Alexandre Donizete Ferreira

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Matias, Yuri Anthony Damas
Ensino do Balé Clássico [manuscrito] : o processo de ensino aprendizagem por pedagogias mais inclusivas / Yuri Anthony Damas Matias. - 2021.
68 f.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Donizete Ferreira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Dança, Goiânia, 2021.
Bibliografia.

1. Ballet. 2. Extensão. 3. Educação. I. Ferreira, Alexandre Donizete, orient. II. Título.

CDU 793.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Às **10h30min do dia sete do mês de junho do ano de 2021** iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO: O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM POR PEDAGÓGIAS MAIS INCLUSIVAS**”, de autoria de **YURI ANTHONY DAMAS MATIAS**, do curso de **Dança - Licenciatura**, da **Faculdade de Educação Física e Dança da UFG**. Os trabalhos foram instalados pelo **Professor Doutor Alexandre Donizete Ferreira - orientador FEFD/UFG**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Mestre Italo Silva e Professora Doutora Marlini Dorneles de Lima - FEFD/UFG**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora considerou o TCC foi APROVADO.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marlini Dorneles De Lima, Professor do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Donizete Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ÍTALO ALESSANDRO LEMES SILVA, Usuário Externo**, em 07/06/2021, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2102824** e o código CRC **D32D4C46**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por ser sempre me ser uma força que me ergueu nos momentos difíceis e me lançou a luz nos momentos de escuridão.

Agradeço a minha querida avó, Ana Damas, pelo grande apoio, companheirismo e compreensão a qual eu sempre poderei contar e me inspirar!

Agradeço aos meus grandes amigos, Luie Wanderley, Letícia Pereira, Gabriel Rodrigues, Miguel Rosellon e Maïkel Fagel. Também queria deixar um especial agradecimento ao meu amigo Diego Araújo pelos conselhos e por todo apoio que sempre me deu tanto no campo acadêmico quanto de vida pessoal.

Agradeço a todos meus professores do curso de dança da FEFD-UFG a qual sempre me deram suporte para que eu pudesse realizar meus objetivos acadêmicos. Agradeço, em especial, ao meu orientador Dr. Alexandre Donizete Ferreira pelo apoio, conselhos e dicas que tanto auxiliariam na minha formação.

Quero agradecer a todos técnicos e funcionários que trabalharam na FEFD-UFG que sempre contribuíram para que tudo estivesse funcionando no melhor estado possível para o desenvolvimento de minhas atividades.

Gostaria de agradecer a todas as alunas que acompanhei durante meu projeto de extensão na UFG a qual, certamente, aprendi muito sobre como ser um profissional e uma pessoa melhor.

RESUMO

O balé é uma dança que, inicialmente esteve associado a realeza europeia, principalmente francesa, porém, que foi se popularizando-se entre a elite e, posteriormente, entre a população em geral sendo visto como uma forma clássica e culta de dança e que impõe um complexo sistema de etiqueta socialmente aceitável, principalmente para o público feminino, porém, a estética e refinamento técnico classicamente exigido muitas vezes podem trazer desafios ao seu ensino e, quando mal interpretado e adaptado, até mesmo exclusões. Este texto visa discutir e contextualizar os problemas que tangem o ensino de balé clássico, como os fatores de exclusão socialmente construídos e o ensino baseado em repetição de movimento onde serão apresentadas possíveis soluções a serem difundidas como prática pedagógica mais humana, afetuosa e global. Essa proposta foi desenvolvida no projeto de extensão da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD – UFG) campus samambaia com as alunas inscrita no curso de balé em três modalidades (infantil, jovem e adulto) dando ênfase principalmente para o público infantil. Foram aplicadas, junto as práticas de uma aula tradicional de balé, noções corporais e também atividades contextualizadas com os pensamentos de Klauss Vianna e Paulo Freire à vivência concreta do autor ensinando dança, com o objetivo de delimitar saídas para a construção de um balé democrático, acessível, possível e que seja libertador dos corpos que o dançam. Os resultados mostraram uma grande mudança positiva na relação professor, aluno e pais/responsáveis e um aprendizado mais seguro e integrador.

Palavras chave: Ballet, Extensão, Educação.

RESUMEN

El ballet es una danza que inicialmente se asoció con la realeza europea, principalmente francesa, sin embargo, que se hizo popular entre la élite y, más tarde, entre la población en general, siendo vista como una forma de danza clásica y culta e imponiendo un complejo sistema de socialización. etiqueta aceptable, especialmente para el público femenino, sin embargo, la estética clásica requerida y el refinamiento técnico a menudo pueden traer desafíos a su enseñanza y, cuando se malinterpretan y adaptan, incluso exclusiones. Este texto tiene como objetivo discutir y contextualizar los problemas que afectan la enseñanza del ballet clásico, como los factores de exclusión socialmente contruidos y la enseñanza basada en la repetición de movimientos, donde se presentarán posibles soluciones para ser difundidas como una práctica pedagógica más humana, cariñosa y global. Esta propuesta se desarrolló en el proyecto de ampliación de la Facultad de Educación Física y Danza de la Universidad Federal de Goiás (FEFD - UFG) campus helecho con los alumnos matriculados en el curso de ballet en tres modalidades (infantil, juvenil y adulta) con énfasis principalmente en la audiencia infantil. Se aplicaron nociones corporales y actividades contextualizadas con el pensamiento de Klaus Vianna y Paulo Freire, junto con las prácticas de una clase de ballet tradicional, a la experiencia concreta del autor enseñando danza, con el objetivo de delimitar soluciones para la construcción de un ballet democrático. , accesible, posible y que se está liberando de los cuerpos que lo bailan. Los resultados mostraron un gran cambio positivo en la relación maestro, alumno y padre / tutor y un aprendizaje más seguro e integrador.

Palabras claves: Ballet, Extensión, Educación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO DO BALÉ	14
1.1 Etimologia e Definição da palavra “Balé”	14
1.2 História do Balé	15
1.3 As origens do Balé na Itália	15
1.4 O balé na corte francesa e Luis XIV	17
1.5 O período romântico	20
1.6 Considerações do capítulo - Balé: entre formas, poder e opressões	25
CAPÍTULO 2: RELATO DE EXTENSÃO	27
1. O projeto de extensão em dança da FEFD – UFG	27
1.1. Das justificativas	27
1.2. Das finalidades	27
1.3. Centro de Práticas Corporais – CPC	28
1.4. Do ingresso	28
1.5. Do monitor	29
2. Vivência pessoal na extensão	29
2.1. O primeiro semestre	30
2.2. O segundo semestre	32
2.3. O terceiro semestre	34
2.4. O quarto semestre	36
3. A aula de ballet	38
3.1. Aquecimento (Barra)	38
3.1.1. <i>Plié</i> (flexão)	39
3.1.2. <i>Tendu</i> (esticado)	40
3.1.3. <i>Rond de jambé</i>	41
3.1.4 <i>Fondu</i> (fundido)	41
3.1.5. <i>Adagio</i>	42
3.1.6. <i>Frappé</i> (golpeado)	43
3.1.7. <i>Grand Battement</i> (grande batimento)	44
3.2. Práticas de Centro	44
3.3. Práticas de Diagonal	45
3.4. <i>Révérence</i>	46

3.5 Exercícios de consciência do corpo	47
4. Considerações	48
CAPÍTULO 3: UMA DISCUSSÃO PEDAGÓGICA EM BALÉ:	50
ENSINAR SEM FERIR	50
1. Dança: movimento de um corpo	52
2. Pedagogia freiriana em discussão no ensino de dança do balé clássico	58
3. Dança: movimento de um corpo	62
CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

INTRODUÇÃO

Escrever este trabalho é perguntar ‘por quê’. No último um ano tenho me questionado diariamente “Por quê a Dança?”, “Por quê ensinar a Dançar?”, “Por quê não fiz outro curso?”, “Por quê não me tornei um funcionário de escritório, bem pago e infeliz?”. Mais fascinante que isso, no entanto, é que, também diariamente, eu soube a resposta: “Porque não há outra coisa que faça tanto sentido para mim!”, dançar e pensar sobre dançar se tornaram intrínsecos a viver, não há vida sem dança para Yuri!

Assim como também espero que haja vida em cada um de meus passos no palco e em cada uma das palavras que digo aos alunos. Elas são o centro desse trabalho, que, sentadas com as pernas cruzadas, em roda, tem no olhar o mesmo brilho curioso, atentas e fascinadas independente de suas idades, são olhos que tem vontade de dançar, de fazer igual, diferente ou melhor que o professor. Como dizia o poeta, os olhos são as janelas da alma. Por eles percebo uma miríade de coisas.

Nesse cenário, quase místico, continuo a explicação: me sinto leve, confiante na atenção que as alunas depositam em mim, alegre daquela abertura para ensinar e aprender. No entanto, passados alguns minutos, eu enxerguei através desses mesmos olhos antes tão promissores, sinais sombrios de frustração, insegurança e cansaço. O balé é muito difícil, elas aprenderam nos filmes, na televisão, o balé exige pés quebrados, repetição à exaustão e o cálculo milimetricamente pensado para que a bailarina, em seu tutu, atingisse a altura e a forma perfeitas ao se lançar no ar. Diante dessa aparente dificuldade e complexidade inicial o balé fica, no imaginário de muitas pessoas, como algo impossível a qual muitas já excluem como não sendo algo para elas.

Por algum tempo, o que ofereci como resposta ao semblante triste dessas pessoas que queriam aprender balé, foi apenas confirmação de seus anseios pois ensinava de

forma semelhante ao que tinha aprendido que era embasado em uma dificultosa e tortuosa busca pela perfeição.

Ocorreu-me então que nem todos aqueles que querem dançar precisam passar pela dor e a exaustão que me prepararam para as competições das quais participei. Dançar não precisa ter um fim naquilo que é ditado pela técnica tradicional e profissional como perfeição, dançar pode ter um fim na própria alegria de estar em movimento. Ao invés de tentar medir todos pela mesma régua, eu pautei as aulas de uma forma a deixar que os corpos e as personalidades dos alunos imprimissem algo de seu a técnica que foi ensinada. Libertei a mim mesmo e às alunas da rigidez do academicismo. O objetivo da aula se tornou dançar, sem medo, da forma, mais possível e natural.

Este trabalho de conclusão de curso que humildemente te apresento, busca sintetizar o resultado dessa jornada em direção ao balé possível, que mantêm vivos os olhos, janelas das almas que habitam os corpos dançantes.

Dessa maneira, eu ‘professorartista’ me desnudo diante de tantos paradigmas que cruelmente cicatrizaram meus corpos, me levando, por vezes, a uma exaustão não somente física, mas também e principalmente, psicológica, sentimental, emocional que circunda a alta-performance. Mas dentro de sala de aula essa valoração não é o único caminho, por tantas e na maioria das vezes os desejos estão e são no simples e complexo ato de dançar, experimentar a Dança e o balé como fontes de manifestação do ser, de se libertar de represálias hegemônicas e padronizantes para processos democráticos de se reconhecer em algo que supostamente não era para mim.

Vi e vivenciei isso com minhas estudantes, com minhas parceiras dançantes em sala de aula. E diante de olhares baixos e sonhos altos, me dispus e me despi para que pudesse encontrar outros caminhos de continuar a lecionar e dar seguimentos aos sonhos (meus e delas) em nossos encontros que extrapolaram o fazer técnico para vontades possíveis e materializadas nos corpos que dançavam em minhas aulas. Então, não somente de mãos dadas seguimos, mas de entrelaces de corpos nos afetamos e dançamos o tão difícil balé clássico.

Diante dessas possibilidades que apesento, tomo a liberdade e peço licença de não descrever aqui o conteúdo de cada capítulo, mas de deixar o leitor se surpreender com o caminhar, assim, como eu me surpreendi. Boa leitura e que ao final possamos trocar experiências nos diferentes níveis e formas de aprendizagem, repensando outras maneiras de lecionar o balé e propiciar experimentações a quem tem o desejo, sempre, de bailar.

CAPÍTULO 1: ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO DO BALÉ

1.1 Etimologia e Definição da palavra “Balé”

A palavra Balé tem origem no grego antigo: “*ballizein* – βαλλίζω” que significa “Dançar ou Saltar sobre”. O latim apropriou-se da palavra grega através do termo “*ballare*” que, mais tarde, foi modificada para o italiano “*Ballo*” que em sua forma diminutiva seria equivalente a “*balletto*”, de onde provém o termo em francês: “*Ballette*”. Adaptado para o português como “Balé”. Forma que conserva a pronúncia francesa, alterando a escrita para as normas da língua portuguesa. (ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY, 2020).

Uma das menções consideradas mais marcantes para a literatura analisada vem do livreto parisiense “*Ballet Comique de la Reine*” escrito em 1581 por Beaujoyeuxe e executado durante um casamento real. Obra considerada por Wulff (2008) como a primeira produção do balé do mundo. Hoje, no dicionário, balé significa: “uma forma de arte teatral que usa dança, música e cenário para comunicar uma história, um tema ou uma atmosfera”. Ou, segundo a mesma fonte, em uma definição mais factualista: “dança em que poses e passos convencionais são combinados com figuras que fluem com luz (como saltos e voltas)” (MERRIAM, 2020, tradução nossa). Ou ainda, em outra definição factual prática, como “Forma de expressão artística em que um ou mais bailarinos executa uma coreografia, geralmente sobre um tema musical” (PRIBERAM, 2020).

Deve-se observar, no entanto, que embora as definições citadas acima, provenientes de dicionários que buscam definir em poucas palavras a essência dos termos, essas não contemplam os processos formadores como um todo. Em específico sobre o tema aqui tratado, essas fontes não dão e nem poderiam dar ideia da totalidade do que é possível chamar de balé e, simultaneamente, incluem sob o mesmo leque práticas que não são balé. Os dicionários também não remetem à diversidade regional, técnica e estilística que está posta na realidade do momento presente, muito menos então ao processo histórico que levou essa mesma diversidade a existir. Por tudo isso, faz-se necessário para a mais próxima de uma verdadeira compreensão do balé, o estudo de todas essas sutilezas

que escapam às definições pragmáticas, sintetizadas em uma única sentença, como será feito a seguir.

1.2 História do Balé

Tendo em conta as informações disponíveis e objetivo deste trabalho se ressalta que a literatura confiável em língua portuguesa acerca da história do balé, além de escassa, foi, em sua maior parte, produzida com maior atenção à institucionalização do balé, uma narrativa histórica oficiosa e centrada nas ações dos poderosos, dos entes que autorizariam a existência e a prática da dança em suas sociedades. Tal visão omite parcialmente o que talvez seja o processo mais importante a ser observado: o do efetivo desenvolvimento do balé enquanto dança nos pés de quem o pratica, em oposição ao balé enquanto espetáculo a serviço de uma aristocracia que o assiste. Tendo em vista isso se usará extensamente a obra de Jennifer Homans *Os Anjos de Apolo*. Já que segundo a autora o que ela evita é justamente “a ideia materialista de que a arte é moldada principalmente (ou exclusivamente) pela economia, política e relações sociais [...]” (HOMANS, 2010, p.23).

1.3 As origens do Balé na Itália

Para Homans (2010, p. 29) no primeiro parágrafo de seu capítulo *Os reis da dança* a história do balé se inicia em 1533 quando Henri II, da França, se casa com Catherine de Medici, eminente família italiana, unificando as culturas de ambos os países. A autora, no entanto também afirma que, previamente, os italianos já realizavam “danças sociais simples mas elegantes, conhecidas como *balli* e *balletti*, que consistiam de passos graciosos e rítmicos [...]” (HOMANS, 2013, p.30). A narrativa do ballet clássico por Castro (2015, p.15) tem como evento inicial a criação da primeira escola oficial de ballet em 1661, na França, a *Académie Royale de Danse*. Sobre o balé na Itália no mesmo período, a autora diz:

...ainda não formava uma nação unificada. Apesar de haver uma tradição, advinda do Renascimento, de patrocinar as artes, a dinâmica territorial, a

constante mudança de liderança, as guerras e conflitos constantes que existiam na Itália podem ter prejudicado a criação e a solidificação de uma Escola que pudesse ser chamada de Italiana. (CASTRO, 2015, p. 15).

Devido ao reconhecimento do balé como elemento social da corte, observa-se a sua documentação na forma de tratados, maioria dos séculos XV e XVI, que conforme diz Castro (2015, p.16-19) buscavam, sobretudo, estabelecer uma teoria da dança, como era feito com outros saberes, como a retórica, a pintura, a arquitetura, a música e a educação. Além disso, ainda segundo a autora, o domínio da dança era usado na busca de ascensão social junto à corte.

Na busca por essa teoria do balé, como afirma Sparti (2003, apud CASTRO, 2015) havia a defesa de que a dança seria, além de uma arte, uma ciência. Alguns autores, como Domenico e Guglielmo chegaram mesmo a se utilizar do latim em suas publicações, língua que gozava então de grande status nos círculos intelectuais (Fernández, 2013 apud Castro, 2015, p.19). Vale ainda ressaltar que os temas mitológicos e a antiguidade clássica eram temas constantes das apresentações de balé (CASTRO, 2015, p.21). Ainda sobre a valoração social:

Na Itália, desde a época do *Quattrocento* (século XV), a dança atuava como uma marca social: as regras e os códigos de postura das danças de corte eram uma estratégia para a elite se fazer parecer superior e inacessível ao resto da sociedade. Ademais, as apresentações públicas de dança na Itália, nesse período, eram formas de demonstrar ordem social. Além da dança, a elite também tentava se diferenciar da classe baixa por meio de gestos e comportamentos. (CASTRO, 2015, p.19)

Observa-se que, ironicamente, a elite que busca se afastar de uma ralé, que ela mesma constrói, têm seus comportamentos, seu modo de expressão corporal, suas vestimentas e hábitos influenciados diretamente por essa ralé, no sentido de lhe fazer oposição. Esse processo “civilizatório” Elias (1993, apud CASTRO, 2015) teria como fator determinante ser excludente, as normas sociais que dariam a elite a sua aura de superioridade, necessariamente, não poderiam ser acessíveis.

Dançar o balé, então incluído nesse processo e instrumentalizado como marcador do privilégio, era uma atividade para poucas pessoas. Pode-se mesmo argumentar que, nesse período, a elaboração da dança como ciência de movimentos precisos, lógicos, geométricos e especificados em texto erudito, como descrito por Castro (2015, p.20) tinha

por objetivo último aprofundar a inacessibilidade, limitando o balé a pequena parcela da população italiana do século XV que era alfabetizada e tinha acesso aos escritos.

A conservação da distância torna-se, com isso, o motor ou a marca decisiva de seu comportamento. O valor dessa existência não necessita de nenhuma fundamentação para os membros dessa elite, muito menos de qualquer esclarecimento em função de um motivo prático. Não se questiona um sentido mais abrangente e mais profundo para além dessa existência. E onde quer que existam tendências de elitização em uma sociedade, mesmo que sejam poucas, evidencia-se o mesmo fenômeno. (ELIAS, 2001, p.119)

1.4 O balé na corte francesa e Luís XIV

O marco mais referido com mais frequência como inicial para a assimilação do balé pela França, a partir da Itália é o casamento entre Catarina de Médici e o então duque de Orleans, que foi posteriormente o Rei Henrique II, da França. A aliança política representada por essa união resultou em interação frequente entre as elites das duas nações, o que, eventualmente, trouxe o balé italiano para dentro da corte francesa. (CASTRO, 2015, p. 53). Destaca-se a vinda do violinista e libretista italiano Baltasar de Beaujoyeux que viria a elaborar uma das primeiras definições para balé: “um arranjo geométrico de muitas pessoas juntas, sob a variada harmoniosa de vários instrumentos” (CAMINADA, 1999, p.86). É de suma importância lembrar que embora pareçam pacíficas na forma como foram narradas até aqui, as festividades da corte tinham grande papel no violento jogo político da época.

A França do século XVI vivia assolada por conflitos civis e religiosos difíceis e violentos: os reis franceses, baseando-se na antiga tradição do Renascimento italiano do patrocínio real das artes, viam no espetáculo um modo de acalmar os ânimos e debelar a violência sectária. (HOMANS, 2010, p.31)

Contrariamente a esse caos político, a dança e as artes no geral retomavam as idealizações clássicas. Uma das permanências das noções renascentistas no balé italiano na França se encontra nas exigências da *Académie de Poésie et de Musique*, expressas por Pontus de Tyard, segundo as quais “A envergadura dos dois braços e a abertura extrema das pernas correspondem à altura do homem [...]” (HOMANS, 2010, p.32) A autora também destaca a idealização desses acadêmicos que faziam uma elaboração matemática do ballet como forma de se aproximar do divino pela disciplina do corpo,

enxergado como profano e sujo. “Mas se dançasse, assim criam os academistas, o homem poderia quebrar algumas dessas ligações terrenas e elevar-se, aproximar-se dos anjos” (HOMANS, 2010, p.32). No mesmo raciocínio a autora lembra que, em 1636, Abbé Mersenne se referiu ao “autor do Universo” como “o Grande Mestre de Ballet”.

Com este ideário foi elaborado por Baltashar de Beaujoyeux o espetáculo *Ballet Comique de la Reine*, em 1581, que mais tarde ficaria gravado como o primeiro *ballet de cour* ou balé de corte, gênero que impôs um classicismo exato e preciso as práticas livres do espetáculo medieval. Encenado em comemoração ao casamento da sobrinha da rainha com o duque de Joyeuse, tendo por enredo a derrota mitológica da feiticeira Circe pelos deuses Minerva e Júpiter. (HOMANS, 2010, p.34). Pode-se diferir claramente entre os bailados elaborados antes e depois do *Ballet Comique de la Reine*, em que havia disciplina e disposição espacial organizadas em sintonia com o pensamento classicista.

Outro elemento, talvez o mais importante, a ser introduzido por esse balé foi o enredo coerente, a dança foi pela primeira vez usada para narrar uma história com acontecimentos bem delimitados e cronologicamente coerentes. A organização espacial dos bailarinos atendia também as necessidades dramáticas da narrativa. “Os bailados eram concebidos para transmitir uma ideia. Criados por Beaujoyeux, seguiam figuras perfeitamente traçadas no chão em passos rigorosamente medidos” (HOMANS, 2010, p. 34).

Na época não havia ainda uma escola de balé oficialmente instituída, o que viria a ocorrer em 1661, oitenta anos depois do *Ballet Comique de la Reine*, que foi executado, em sua maioria, por pessoas que não praticavam balé profissionalmente, ou seja, pela corte. (CASTRO, 2015, p. 55-56). Isso passa a mudar em 1626 com o *Ballet de la Comière de Billebahaut*, em que, pela primeira vez bailarinos profissionais substituem os nobres em trechos solo onde se pretendia agradar ao público, demonstrando domínio da técnica, nesse balé dançaram mestres de dança e nobres, incluindo Luis XII. Isto foi o início de um movimento frequente na história do balé até os dias atuais, o desejo pela exclusividade profissional da dança.

O balé começou aí o seu processo de libertação do amadorismo, em busca de admitir o status de arte de verdade. Com a morte de Luis XIII, em 1643, durante um certo tempo nenhum ballet foi encenado na corte francesa; poucos anos depois, com o novo soberano Luis XIV, fatos decisivos tiveram lugar, colocando definitivamente o ballet, como uma arte, e uma arte de profissionais (CAMINADA, 1999, p.93 apud CASTRO, 2015, p.55).

Luis XIV (1638-1715) dedicou-se com maior fervor ao balé do que qualquer um dos reis anteriores. O último monarca da França praticava salto, esgrima e dança todas as manhãs, com seu professor particular, Beauchamps, e ensaiava durante horas a fio, ocasionalmente o fazia mais uma vez, até tarde da noite. O primeiro balé em que Luis XIV dançou foi *Cassandra*, composto por Beauchamps e apresentado em 1651. Dois anos mais tarde, encenando o papel principal no *Le Ballet de la Nuit*, ele criou um marco em suas performances. O espetáculo, organizado pelo primeiro-ministro da França, Jules Mazarin, tinha por objetivo acalmar os ânimos e aumentar a confiança no governo. (CASTRO, 2015, p.57). Esses eventos mostram o que seria uma constante no reinado de Luís XIV: o conflito entre o absolutismo e as ideias libertárias que o levaram ao fim.

Le Ballet de la Nuit – realizado durante toda a noite – mostrava perturbações, pesadelos e escuridão, mas ao raiar da aurora Luís aparecia como o Sol. Envergando ouro, rubis, pérolas, com raios de diamantes reluzentes projectando-se [sic] da cabeça, pulsos, cotovelos e joelhos, ricas e compridas plumas de avestruz (um cobiçado símbolo de nobreza) na cabeça, Luís vencida a noite (HOMANS, 2010, p. 40).

Esse balé representava a ascensão do absolutismo, na forma do Sol, como solução para os temores e o caos da revolta popular, à noite. Tendo feito bastante sucesso, *Le Ballet de la Nuit* foi reapresentado várias vezes em Paris, para reforçar seu significado político. De fato, como o sol que ao raiar do dia extingue o brilho de todas as outras estrelas “Luis XIV afastou do poder todos os que podiam desafiar seu despotismo e, em 1661, com a morte de Mazarin, Luis XIV não mais apontou um primeiro ministro” (CASTRO, 2015, p.59) A partir disso estava consolidado o regime absolutista na França. O rei buscou por sob seu controle todas as artes, para isso ele fundou cinco academias: *Académie Royale de Danse* (1661), *Belles Lettres* (1663), *Sciences* (1666), *Opéra* (1669) e *Architecture* (1671). (CASTRO, 2015, p.59).

A motivação de Luis XIV para a criação da *Académie Royale de Danse*, primeira instituição oficial de ensino de dança no mundo ocidental, era a de aumentar o nível de complexidade da dança, tanto socialmente na corte quanto em apresentações teatrais. “Ressalta-se a importância política e social dessa instituição nesse período: o rei desejava que a dança imperasse no seu aspecto mais refinado e codificado, como estratégia política.” (CASTRO, 2015, p.58). A *Académie Royale de Danse* era formada por treze mestres nomeados pelo rei. (HOMANS, 2010.p.43). E tinha por prioridade a criação de

um sistema de notação em dança. Existe bastante argumentação entre as autoras sobre o quão pessoal foi a decisão de Luis XIV em fundar a Academia. Castro (2015, p.66-67), lembra que grande parte da documentação pertinente foi destruída durante a Revolução Francesa, que pôs fim a *Académie Royale de Danse*, a vida de Luis XIV e a monarquia absolutista no país.

1.5 O período romântico

Maire Taglione teve papel fundamental na consolidação do período romântico do balé, a bailarina sueca foi fortemente influenciada pelo aristocrata francês, e tornou-se famosa com a apresentação do bailado *La Sylphide*, em 1832. Contudo se a imagem flutuante e rósea de Maire em fotografias passam a ideia de uma leveza etérea e sem pensamento, a relevância da celebridade internacional de Taglioni, a primeira do balé, não pode ser esquecida. Como destaca Homans, (2010, p.167) a bailarina em questão "encantou uma geração e atraiu para a dança alguns dos maiores cérebros literários da Europa." Não pela sua beleza, mas exclusivamente por sua dança, em contradição a idealização da bailarina como necessariamente bela. Como revela a opinião dos críticos da época, ela era "[...] mal feita (...) quase deformada, completamente destituída de beleza [...]" (HOMANS 2010, p.169)

Taglioni de fato, possuía as costas arqueadas, o que exigiu dela grande habilidade. Era necessário que ela se inclinasse ligeiramente para frente e, portanto, alterasse o seu equilíbrio ajustando os membros às suas proporções. Homans (2010, p. 171) afirma que essa aparência diferente "contribuiu para o seu encanto: as proporções ligeiramente distorcidas e os ajustamentos compensatórios davam à sua dança uma espécie de energia comprimida [...]"

O imenso esforço que Taglioni imprimia nas seis horas diárias de treino que viveu durante vários anos, de fato, mesmo em gravuras do século XIX isto é possível notar o porte e o peso da sua musculatura. Em sentido oposto ao corpo fino e flexível que encarnaria a sutileza do ideal romântico, mas teria dificuldade em realizar os movimentos que atenderiam a demanda de um público cada vez mais exigente. "Como ela própria comentou mais tarde, as posições que outras bailarinas achavam esgotantes eram, para

ela, meras poses de descanso" (HOMANS, 2010, p.172) apesar de que ela "esforçou-se bastante por envolver o seu enorme vigor numa aura amena de feminilidade e graciosidade" (2010, p. 172). O resultado de tudo isso foi surpreendente.

O estilo de Taglioni era, por conseguinte, um compósito estranho e novo: tinha um forte matiz aristocrático francês que era atenuado e compensado por um virtuosismo italiano mais rude e pelas dificuldades criadas pelas proporções irregulares do corpo da bailarina. (HOMANS, 2010, p.173)

Deve-se destacar a origem pouco intuitiva de uma das características mais marcantes do balé romântico: a elevação sobre as pontas dos pés. Essa técnica é atribuída à bailarina *grotteschi* (estilo acrobático e cômico) Amalia Brugnoli, tendo posteriormente se difundido por toda a Europa. Apesar da adequação posterior dessa técnica aos objetivos românticos de transmitir emoção numa atmosfera etérea e doce, o trabalho de pontas se origina na dança acrobática como uma demonstração das capacidades físicas de quem dança.

Assim, as origens daquilo a que hoje chamamos o trabalho de pontas não estão numa visão poética do etéreo, como muitas vezes se julga, mas numa acrobacia grosseira que foi mais tarde refinada e transformada por Taglioni, e outras, em algo mais elegante e refinado (HOMANS, 2010, p.171)

Os críticos aclamaram Taglioni desde sua estreia, na Ópera de Paris em 1827, diziam que a dança violenta e de mau gosto, de homens ofegantes e piruetas finalmente morreria. "Taglioni misturava a elegância e o refinamento de um passado aristocrático perdido com uma nova e airosa espiritualidade" (HOMANS, 2010, p.174). Ela era uma restauradora. Não coincidentemente a tentativa francesa de restaurar a monarquia com os Bourbons no trono (1815-1830) coincidiu com a estreia e o sucesso de Taglioni, havia nela algo de tranquilizador e antiquado, mas novo. O balé até então estava em um conflito interno com seu passado aristocrático, aparentando marginalidade a esse através do virtuosismo. Taglioni, disse um crítico "aplicava o romantismo à dança" (HOMANS, 2010, p.174-175)

Com o progresso da modernização, ou, da capitalização da França, houveram severas mudanças na Ópera de Paris. Uma dessas mudanças veio com o Governo de Luis Felipe, *O Rei Cidadão* que trocara o cetro pelo guarda chuva e reinava sobre o que chamava de *monarquia burguesa*, a instituição foi posta sob a gestão privada de um

diretor empresário. A intenção era lançar a Ópera como no mercado como uma empresa lucrativa, condicionada ao gosto do público. (HOMANS, 2010, p.176)

Nessa conjuntura se observa uma situação inédita para o balé, até então envergado e sustentado como símbolo de uma cultura aristocrática pelas monarquias europeias. A necessidade de agradar a um grande público e de se adequar a um espetáculo vendável, o que pode garantir se não a ascensão, ao menos a sobrevivência do balé numa sociedade cada vez mais burguesa e capitalista. Não que isso significasse, amplamente, a democratização da dança. De fato, parte de seu apelo ao novo público era o caráter de fina e pomposa arte antiquada. O balé ainda era apresentado para uma aristocracia, dessa vez burguesa. Como lembra Homans (2010, p.176) o tal diretor empresário, Louis Véron (1798-1867) disse que iria transformar a Ópera na Versalhes da Burguesia e seu público era composto por "altos funcionários do governo, profissionais liberais e homens de negócios." Contraditoriamente a essa noção de atender a demanda do público, o que pressupõe ouvir a esse público, Véron ordenou a formação do que viria a chamar-se a claqué. "Era um grupo de profissionais contratados para bater palmas e orientar a opinião do público." (HOMANS, 2010, p.177)

Nem mesmo a claqué, espécie de objeto usado para demarcar o início e o fim de cada ato, com uma batida seca, entretanto, conteve o público na estreia de *Robert le Diable*, em 1831, em que Taglioni aparecia como madre superiora entre freiras que traíram seus votos e dançavam lascivamente seminuas ao redor do protagonista, ele mesmo filho do diabo. Essa foi a primeira das Grandes Óperas de Giacomo Meyerbeer, que viriam a ser marcadas pelos suntuosos efeitos técnicos e cenários espetaculares, com enredos surreais, fantasmagóricos, inspiradas em Goethe, entre outros. Embora a reação imediata do público tenha sido violenta, "*Robert le Diable*, foi uma das óperas mais bem sucedidas do século XIX: em três anos foi levada à cena cem vezes" (HOMANS, 2010, p. 178-79)

A opinião da crítica se virava contra Taglioni então, vista como simultaneamente santa e devassa envolvente e perturbadora, contradições intrínsecas ao romantismo. Não demorou para os símbolos na ópera fossem relacionados ao contexto político da época, com Taglioni, ela mesma incomodada nesse papel, e as outras freiras representando demônios revolucionários e o protagonista sendo Luís Filipe ou a própria França. (HOMANS, 2010, p.179-82). Vale aqui ressaltar que, embora Taglioni tivesse pedido

dispensa desse papel, Meyerbeer e Véron a forçaram a continuar, extraindo efeito dramático do seu desconforto. (HOMANS, 2010, p.181)

O bailado *La Sylphide*, adaptado por Adolphe Nourrit, que interpretara o papel principal em *Robert Le Diable*, foi inspirado no conto *Trilby, ou le lutin d'Argail* (1822) de Charles Nodier (1780-1844). A história original se passava na Escócia, o amor entre um espírito demoníaco e uma mulher casada. No fim, quando um monge e o marido dela realizam um exorcismo, a mulher se suicida. Na versão de Nourrit:

James, um aldeão escocês, está noivo de Effie, uma bonita rapariga da aldeia, O casamento está marcado, mas James é assombrado por um fugaz espírito do ar, uma sílfide. Invisível para todos menos ele, ela esvoaça sedutoramente pelo palco e acaba por lhe interromper o casamento, agarrando bruscamente na aliança antes de James poder colocá-la no dedo de Effie. Louco de um desejo confuso ele abandona a sua noiva e corre atrás da Sílfide. (HOMANS, 2010, p.183)

O protagonista então apela para ajuda de uma feiticeira para capturar o espírito, mas, ao fazê-lo, acaba por matá-la. Observa-se em ambos os bailados mencionados que o romantismo para o balé, além de anunciar o fantástico e mostrar a vitória da emoção sobre a razão, projetam sobretudo na mulher um papel destrutivos, freiras do demônio ou espíritos fugidios, ela é que perturba o homem, geralmente o protagonista. Isto demonstra como ascensão das bailarinas serviu aos objetivos machistas da época, a bailarina no palco para que o homem assista, em sintonia com o pensamento e os costumes da época.

O público de Taglioni, graças em parte a Véron, era cada vez mais burguês e respeitável, e tinha opiniões fortes sobre o lugar das mulheres na vida pública. As liberdades jurídicas e de indumentária concedidas às mulheres durante a Revolução Francesa tinham sido breves e ilusórias, e nos anos 30 do século XIX já se encontrava firmemente instalada uma nova moral burguesa. [...] os homens eram naturalmente racionais e talhados para dirigir negócios, o governo e os assuntos do Estado, enquanto as mulheres eram esposas e mães, guardiãs da vida espiritual e emocional da família." (HOMANS, 2010, p. 191)

La Sylphide possuía uma enorme carga física e sensual, sendo a expressão do desencanto da geração pós revolucionária, que esperava mudanças sociais drásticas, mas se desiludiu, como nas palavras do próprio Nourrit, autor do bailado: "[a burguesia]

adaptou todos os vícios da velha e decrépita aristocracia, sem herdar quaisquer das suas virtudes" (HOMANS, 2010, p.185).

Enquanto voava pelo palco, Taglioni parecia efêmera e leve, como se tivesse abandonado as impurezas do mundo. No entanto, para produzir esse efeito espiritual ou sobrenatural, ela não desafiava a gravidade nem a sua própria fisicalidade: pelo contrário, erguer-se - ou voar - na ponta dos pés é lançar o peso do corpo para o chão com uma força cada vez maior, criando uma ilusão de leveza. (HOMANS, 2010, p. 186)

La Sylphide fortificou ao extremo a já existente ligação do balé à literatura, se fato, sobre esse bailado escreveram autores como Alexandre Dumas e François-René de Chateaubriand. (HOMANS, 2010, p. 188) Para a crítica, o bailado representava a promessa de a França de uma época que "perdera o contato com uma vida pastoril idealizada e sucumbira à urbanização e seus vícios." (HOMANS, 2010, p. 191)

No entanto, entre esse público havia mulheres que admiravam fortemente Taglioni, não pela sua decência aclamada pela sociedade burguesa, ou pela sua modéstia, mas porque a dança que viam "exprimida uma verdade irreprimível sobre suas próprias vidas." (HOMANS, 2010, p. 193) essa verdade era de que elas intimamente desejavam abandonar a vida servil de senhoras e se entregarem às paixões. "Taglioni vivia o que elas só podiam sonhar: uma vida pública, independente e plenamente expressa que apesar disso parecia manter os princípios da decência e graça femininas." (HOMANS, 2010, p. 193)

Não demorou para que essa identificação se convertesse numa tendência, que encontrou um mercado pronto a lhe dispor "lenços, rendas e véus" (HOMANS, 2010, p.193) e a lhes armar o cabelo como uma nuvem. "Ao que parece, esse ar delicado exigia, em parte que se fosse magra e pálida" (HOMANS, 2010, p.193) Deve-se lembrar que bailarinas como Taglioni tinham uma aparência de certo modo esguia, devido a intensidade dos treinamento e à mobilidade necessária. No entanto, mulheres burguesas tentavam se aproximar dessa aparência de existência sutil e etérea, através da tendência estética de magreza já cultivada pela literatura e, então, reforçada pelo balé. Iniciava-se a idealização do corpo magro que até hoje dita os padrões de beleza mundo afora. Digna de comentário também é a valorização da palidez que já existia anteriormente como

ostentação do ócio, a não necessidade do trabalho ao sol, e mais tarde encontraria reforço nas teorias racistas pseudocientíficas do fim do século XIX.

1.6 Considerações do capítulo - Balé: entre formas, poder e opressões

Carvalho (2005, p.14) trabalha sua tese de mestrado ao redor da figura do bastão, instrumento ameaçador que encerra em si poder e foi usado para chamar a atenção das alunas à tonicidade dos músculos ou outros detalhes. Esse bastão que se choca contra o chão, que encarna a autoridade professoral e impõe aos corpos uma forma exata e rígida aparece nos relatos de bailarinas e bailarinos formados em épocas mais próximas do presente do que é confortável admitir.

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 (CARVALHO, 2005, p. 15).

O ponto de partida para essa autora é o uso religioso da dança pelas civilizações pré-cristãs, passando pela desmoralização da dança na Idade Média e a consequente redução dessa ao espetáculo, como já observado. O resultado disso, conforme a autora, é que:

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 para ascensão social, justificando o empenho e esforço necessários para a manutenção da técnica desde a infância. (CARVALHO, 2005, p. 23).

O balé é, pelo menos para o senso comum de nosso tempo, conforme Carvalho (2005, p. 23) “uma opção de opção de condicionamento físico – manter o corpo bonito dançando, ou opção para uma formação artística complementar. Neste caso, sem muito compromisso.” Nesse sentido, para as classes do privilégio, acostumadas às facilidades que a posse do capital e a consequente posse dos meios tecnológicos implicam, essa arte dispendiosa de esforço próprio e tempo não é mais atraente, porque mesmo seu valor social aristocrático reside justamente no quão refinada ela é. A elite do presente encontra meios mais práticos de honrar a elite do passado.

À luz dessa reflexão é possível dizer que, de fato a democratização do balé e a ocupação do palco pelos oprimidos se deve, também ao esforço de bailarinas e bailarinos contra as adversidades de um sistema projetado para manter a riqueza de poucos e a miséria de muitos, mas também a desocupação do balé por uma elite que não quer se dar ao trabalho. Isso não significa, no entanto, que a ocupação desses espaços seja menos importante, de fato, é o que se pode fazer de mais importante: sermos vistas.

Considerando todos os processos anteriormente descritos, é possível afirmar que o balé desde sua origem esteve ligado a uma aristocracia, primeiro à nobreza e depois à alta burguesia, ou seja ao poder e que o balé foi, durante todo início e consolidação tratado como um acessório a ser ostentado por quem dispunha de meios de o praticar e assistir.

O balé também, adequando-se e sobrevivendo ao modo de produção capitalista através do espetáculo pago e alinhando-se aos valores sociais vigentes em favor de se popularizar, contribuiu para a instituição dos hoje já tão conhecidos padrões de beleza que impõe a magreza, e uma magreza pálida, que só é possível atingir sendo branca.

Por tudo isso é seguro dizer que no presente a aparência e o comportamento de quem pode ou não ser reconhecida como bailarina é firmemente baseada nesse histórico excludente. Por isso também fica óbvia a imensa importância da democratização do balé não apenas através do acesso ao espetáculo de dança, mas da efetiva ocupação do palco pelos corpos de pessoas que nunca puderam existir nesse espaço.

CAPÍTULO 2: RELATO DE EXTENSÃO

1.O projeto de extensão em dança da FEFD – UFG

1.1. Das justificativas

A Faculdade de Educação Física e Dança possui salas adequadas para aulas de dança que, por vezes, ficam ociosas. Existe entre os acadêmicos ansiedade por experiências concretas envolvendo os conteúdos de dança e a necessidade de qualificar e experimentar novas propostas pedagógicas e metodologias de ensino. Por tudo isso o ambiente é propício para o desenvolvimento de atividades de extensão. Vale também dizer que esse projeto encontra na comunidade universitária e externa a UFG um grande número de pessoas, em toda sua diversidade humana, interessadas em aprender os conteúdos lecionados.

É de suma importância destacar que os próprios alunos de licenciatura em dança têm reivindicado espaço para a atuação e experiência de ensino necessárias a sua formação e que o projeto de extensão é uma alternativa à inserção concomitante ao processo de graduação no mundo do trabalho. Essa preocupação que existe entre os acadêmicos se estende às possibilidades futuras de empregabilidade, já que restrita dos universitários apenas uma minoria muito podem financeiramente, e consideram, dedicar os anos posteriores ao curso exclusivamente para se especializarem e desenvolverem pesquisa.

1.2. Das finalidades

O principal objetivo do projeto é garantir a oferta de atividades de cultura corporal para a comunidade universitária e para a comunidade em geral com valores mais acessíveis, bem como integrar as pessoas à universidade e realizar um trabalho que se estende para além dela, não deixando para trás o olhar sobre a qualidade de ensino.

Também é intuito do projeto de extensão em dança pela FEFD-UFG possibilitar a existência de um campo de intervenção para os acadêmicos em dança, onde esses possam experimentar novas metodologias de ensino, garantir o exercício da prática pedagógica e estabelecer uma relação dialógica e complementar entre teoria e prática, tão cara quando se trata de um curso de arte encarada e escolhida como profissão que irá sustentar não desejos e sonhos somente, mas possibilitar que se viva da arte e construa caminhos de disseminação e democratização da arte no país.

1.3. Centro de Práticas Corporais – CPC

O Centro de Práticas Corporais (CPC) é conjunto de unidades esportivas e de dança instalados na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG) campus Samambaia.

No CPC os professores e alunos do curso de Educação Física e Dança desenvolvem projetos de extensão para a comunidade acadêmica e para a população que são pautados no ensino e desenvolvimento de práticas esportivas e de dança.

Dentre as práticas ofertadas no CPC estão: aulas de dança, práticas aquáticas, práticas de luta, práticas de ginástica, práticas holísticas, esportes coletivos, práticas de atletismo, etc. (UFG, 2020).

Vale lembrar que durante a pandemia provocada pelo COVID-19, o CPC criou um sistema de acompanhamento e práticas a serem desenvolvidas em casa pelo projeto “CPC em casa” com o objetivo de contribuir para o distanciamento social e evitar aglomeração que são necessários para evitar a propagação do vírus.

1.4. Do ingresso

Qualquer pessoa pode se inscrever para participar dos cursos oferecidos pelo CPC através do site da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD – UFG). É necessário o pagamento de uma taxa referente a cada semestre, com valor proporcional a frequência da prática, com alterações para idosos, pessoas com deficiência e pessoas com baixa renda. Essa taxa é revertida para a manutenção do projeto, é usada para a manutenção dos espaços e pagamento das monitorias dos professores. Valores detalhados na tabela a seguir:

Tabela 1: valores para participar das aulas da extensão

Quantidade de dias na semana em que a atividade acontece	Valor
1x por semana	R\$ 70,00
2x por semana	R\$ 85,00
A partir de 3x por semana	R\$ 100,00
1x por semana (Idosas/os)*	R\$ 35,00
2x por semana (Idosas/os)*	R\$ 42,50
A partir de 3x por semana (Idosas/os)*	R\$ 50,00
Pessoas com deficiência (apresentar laudo médico)	Isentas/os
Discentes: FEFD – PRAE (baixa renda) – CAI – pós-graduação (apenas uma turma (20% do total de vagas))*	Isentas/os

(UFG, 2020)

Entre as práticas em dança a pessoa que realizar sua matrícula poderá optar entre as seguintes modalidades ou disciplinas: introdução ao jazz, o ensino do balé clássico (assunto do presente trabalho), circo e dança, ensino de danças árabes, danças de salão e danças contemporâneas urbanas.

1.5. Do monitor

Os monitores que ministram as aulas são discentes do curso de licenciatura em dança e tem formalizado o direito de receber uma compensação financeira referente ao tempo e energia investidos no projeto. Isso se dá através de uma bolsa de extensão. Monitores que trabalham semanalmente por dez horas recebem R\$ 200,00. Para os que dedicam vinte horas esse valor é de R\$ 400,00. Aqui vale dizer que o tempo investido por essas pessoas no desenvolvimento das atividades também inclui as horas passadas planejando aulas, orientando as alunas e pesquisando formas de aprimoramento e manutenção da qualidade das aulas.

2. Vivência pessoal na extensão

Eu iniciei minha experiência como professor de balé no projeto de extensão em abril de 2018, substituindo antiga professora que se retirou devido a finalização do seu curso, deixando assim uma vaga a ser preenchida. Através de uma seleção realizada pelo CPC – FEFD eu submeti meu currículo para análise da orientadora Valéria Figueredo via e-mail e posteriormente fui convocado para uma entrevista e selecionado.

Eu ensinei balé em turmas infantis, juvenis e adultas ao longo de três anos, entre 2018 e 2020.

As turmas eram divididas em: infantil (de 6 a 8 anos), juvenil (9 a 13 anos) e adulto (acima de 14 anos). Não era necessário ter experiência previa com balé ou outro tipo de dança, embora alguns alunos já possuíssem, porém, havia todo um trabalho de nivelamento para que nenhum aluno se sentisse excluído do processo de aprendizado.

2.1. O primeiro semestre

A primeira surpresa que tive foi a de perceber que já havia trabalho sendo realizado e que a maior parte das alunas estava adaptada aos métodos utilizados pela professora que me antecedeu. Para as turmas em idade mais tenra isso significou também estranhamento por parte dos pais, que esperavam que eu continuasse este trabalho da mesma forma e que se desconcertaram por eu ser homem e estar trabalhando com alunas tão jovens, mesmo que nenhuma acusação séria tenha sido feita nesse sentido, essa reação foi reveladora para mim no sentido de mostrar como os estereótipos de gênero ainda estão arraigados a nossa sociedade.

Devo aqui dizer que, quando entrei no projeto de extensão, minha concepção de aula de balé ainda estava muito presa ao tradicional, à repetição para a perfeição, algo que eu hoje reconheço como elitista. Assim que iniciei as aulas, no entanto, a Orientadora me deu algumas instruções que me chocaram porque discordavam completamente do balé a rigor que eu idealizava, mas que eu segui, como por exemplo, que eu não exigisse coque, sapatilha ou meia calça, já que algumas pessoas não teriam condições de comprar esses aparatos. Eventualmente eu entendi qual era o contexto social no qual eu estava trabalhando e essa liberdade me abriu novas possibilidades e me aproximou das alunas.

No primeiro semestre em que eu lecionei, foi possível perceber que, embora eu não exigisse os itens mencionados, uma grande maioria das alunas os continuou usando, já que minha antecessora os requisitou e, portanto, a maioria já os possuía. Também devo ressaltar que, especialmente para as crianças, esses acessórios são apelativos, já que está relacionado a eles todo um valor social e esses faziam elas se sentirem confiantes em sua prática ou se verem como *bailarinas de verdade* tão somente por estarem vestidas como uma.

Outra cobrança que surgiu em sentido de manter as coisas como a professora anterior fazia foi a de que eu organizasse apresentações em que as alunas mais jovens dançassem, o que não me era tão possível quanto era para a minha antecessora, já que, ao

contrário dela, que também lecionava em outras escolas em Goiânia, cidade onde se localiza a faculdade e onde não tenho residência, eu não dispunha de outros locais que não as salas da FEFD. Mas, devido a intensa pressão nesse sentido, eu organizei um espetáculo com coreografia infanto-juvenil como encerramento do primeiro semestre.

Essa apresentação foi baseada no filme de animação lançado no ano anterior *Moana: Um mar de aventuras*. Aqui ressalto que essa escolha foi feita tendo em mente o quanto é mais possível para uma menina brasileira se identificar com essa heroína do que com a *Barbie*, representada muitas vezes com vestimenta completa de balé. Meu objetivo foi mostrar que não apenas o corpo da *Barbie* pode dançar, mas todos os corpos podem. Para isso, o figurino foi encomendado à costureira de forma que todas as alunas estivessem vestidas como a protagonista, e igualmente princesa, Moana.

Figura 1: Alunas de seis a oito anos no encerramento do semestre



Fonte: MATIAS, Yuri, 2018.

Já na turma de balé em que lecionei para adultas eu percebi muita descontinuidade pois muitas alunas o primeiro semestre também era o último, o que significa que aproximadamente metade das alunas era sempre iniciante, porque elas não permaneciam tempo o suficiente para deixarem de ser. Por isso era necessário que eu retomasse o básico, entediando as alunas que de fato permaneceram por mais tempo e me pressionavam por práticas mais avançadas, como por exemplo, que eu as ensinasse a dançar em sapatilhas de ponta, o que era inviável ensinar, em razão da diferença brusca

de habilidades entre alunas da mesma sala. Por tudo isso posso dizer que o primeiro semestre foi bastante desafiador.

2.2. O segundo semestre

Eu passei a contar com a ajuda de uma voluntária, Luie Araujo Wanderley, que me acompanhou durante as aulas. Com um grande número de alunas novas e com minha confiança respaldada em já não ser mais esse o meu primeiro semestre como professor de extensão, eu estava bastante animado. No primeiro dia de aula de uma turma adulta eu perguntei a todas as alunas o que elas pretendiam com minha aula e o que esperavam de mim. Muitas respostas foram nas linhas de: *sempre quis aprender a dançar, mas quando eu era criança a situação financeira em que eu vivia não me permitia* ou *eu sempre fui gordinha, meu tipo físico não permitia*. Eu então me dava conta de como o balé clássico é excludente e de como esse aprendizado foi negado àquelas alunas.

O desejo que várias dessas alunas me trouxeram era de conhecer e experimentar o balé, realizar uma vontade que existia na infância, mas foi frustrada pelos motivos mencionados ou por outros, conhecer e vivenciar a dança, sem a pretensão de se tornar uma bailarina profissional. Isso me tocou profundamente porque eu vi que existe nessa dança uma beleza tão intrínseca e cativante que gera nas pessoas o desejo de dançar balé por dançar balé. Eu então me desprendi do que havia em mim de academicismo e passei a pensar em como fazer uma aula para essas alunas. Uma aula que não fere, que não humilha e que marca o balé numa vida não como um trauma ou uma frustração frente ao impossível, mas como uma experiência enriquecedora, uma oportunidade para o aprofundamento na dança.

Deixo claro que, em se tratando de pessoas que realmente desejavam se aprimorar e se tornar profissionais, foram dadas orientações quanto ao tempo e esforço que isso demanda, bem como indicações de escolas que desenvolvem o balé profissionalmente e a oferta de, mesmo ainda no projeto de extensão, realizar uma preparação para as audições que possibilitariam o ingresso nessas academias. Não era nem possível nem desejável ao projeto de extensão formar bailarinas profissionais, mas pude garantir que eu não ditasse um limite até onde as alunas poderiam ir.

Em se tratando da turma infantil eu, com consciência de que aquela experiência poderia ser a última em balé para a maioria das meninas, busquei o lúdico, prezando, sobretudo a vivência delas e o respeito aos seus limites físicos. Nesse sentido também foi necessário conscientizar os pais, lhes apresentar a minha proposta e as minhas

possibilidades e lhes dar outras opções caso não fosse viável atender às expectativas deles, porém, suas expectativas foram atendidas já na primeira proposta.

Figura 2: Espetáculo de encerramento do segundo semestre de 2018



Fonte: MATIAS, Yuri, 2018.

No fim desse semestre, como realizado no anterior, eu articulei um espetáculo de encerramento, junto a outra professora do projeto, a Susan, que trabalhava jazz. A turma adulta em peso decidiu por não participar, em sua maior parte pelo constrangimento de estar no palco e dançar diante da plateia, é possível observar que na turma infantil esse constrangimento quase não existiu então novamente a apresentação foi feita apenas pela turma infantil. Ocorreu aqui novo entrave com as responsáveis pelas alunas dessa turma, já que alguns pais demandaram que eu montasse um figurino, mas muitas das alunas não teriam condições de pagar por um figurino, que para esse espetáculo seria mais complexo e caro do que o do semestre anterior.

A única solução que me ocorreu foi pegar emprestados de uma antiga professora minha, uma das primeiras com quem tive contato com o balé, em sua escola em Anápolis, Zulma Emrich, alguns figurinos que se encaixariam na apresentação. Como grande parte das alunas não possuía também sapatilha ou meia calça eu propus que todas dançassem descalças, consciente de que o figurino cobria o corpo até os joelhos, de forma que as meninas não sentissem constrangimento. Eram também necessários grampos para

fazer coque e asseguram que o cabelo não atrapalhasse a mobilidade durante a apresentação, vale ressaltar que esses grampos normalmente vêm em embalagens com mais de uma unidade, eu pedi que quem tivesse adquirido esse item, trouxesse para emprestar. Já as redes para cabelo eu mesmo comprei, as alunas ficaram com essas redes depois da apresentação.

Para tentar evitar que situações em que o professor tenha que gastar do próprio dinheiro para a montagem da apresentação foi pensado pedir que os pais comprem as matérias necessários em conjunto, uma vez que os grampos e redes vêm em embalagens com grande número desses o que não pesaria no orçamento de nenhum dos pais.

2.3. O terceiro semestre

No terceiro semestre surgiu a oportunidade, através de um edital, para a publicação de material científico. Ocorreu-me que minha experiência na extensão também seria construtiva para outros estudantes e professores de dança, eu então fiz o que considero ser o caminho inverso da formação que até então tive, eu resolvi elaborar meu trabalho até então prático em conteúdo teórico. Para isso eu contei com o suporte dos meus orientadores daquele ano, Valéria Figueiredo e Alexandre Ferreira. Através então das indicações deles eu direcionei minha pesquisa aos autores Klaus e Angel Vianna e Paulo Freire, que contribuíram imensamente para o meu entendimento dos processos que eu já vivenciava, mas ignorava na forma de conhecimento cientificamente elaborado.

Essa pesquisa, que foi feita por mim, por Luie Araujo Wanderley, com orientação de Alexandre Donizete Ferreira e Valéria Maria Chaves de Figueiredo, resultou no artigo *O ensino do balé clássico: introdução a uma prática lúdica e inclusiva*. Onde discutimos brevemente o contexto histórico e social no qual se ensina dança no Brasil.

Essa forma de ensino hegemônica é abraçada pela grande maioria dos professores, inclusive no Brasil. Desenvolvendo e difundindo a prática de um Balé rígido e imutável tecnicamente. Hoje no Brasil contamos com um número expressivo de cursos em nível superior de Dança, esse espaço tem uma importância muito grande no que diz respeito a pensar criticamente sobre as pedagogias de ensino instauradas e que visam um olhar engessado e por vezes excludente, levantar outras propostas pedagógicas mais amplas e inclusivas que possibilitem a Dança permear as diferenças corporais, sociais, políticas e culturais tornando-se uma arte mais democrática. (MATIAS et al, 2019, p. 1760)

Nesse artigo também é apresentado o projeto de extensão no qual lecionamos e nosso método e pensamento frente às alunas, nosso objetivo de humanizar a dança e fazer dela um lugar da diversidade. “As relações estabelecidas com as alunas são de parceria e diálogo, nas turmas de Balé adulto por exemplo, um dos objetivos é que elas conheçam e percebam seus corpos” (MATIAS et al, 2019, p. 1761).

Esse trabalho foi apresentado primeiramente em junho de 2019 no 6º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança promovido pela Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) na categoria relato de experiência com apresentação de banner, foi apresentado também em outros eventos acadêmicos como o Seminário de Licenciatura da UFG de 2019 e o EDIP na PUC. Em todas essas ocasiões percebemos a receptividade das pessoas às nossas ideias, mesmo porque, dentre elas as que viveram pessoalmente o balé, puderam traçar conexões entre o nosso pensamento e suas próprias experiências.

Nas aulas da extensão meu trabalho com as alunas prosseguiu de certa forma mais consciente e esclarecido, eu houvera apreendido das fontes que usei em minha pesquisa conjunta e passei a enxergar a realidade concreta que estava posta diante de mim de forma mais clara, através dos conceitos desses autores. Lembro também que nesse primeiro semestre de 2019, meu terceiro no programa, eu montei uma turma de alongamento voltada para alunas de balé, uma vez que minhas aulas duravam uma hora, tempo insuficiente para preparar e alongar o corpo antes de realizar todos os exercícios de barra, centro e diagonal. Como muitas alunas que já participavam de aulas de balé não tinham condições de pagar por duas aulas, eu deixei que essas participassem gratuitamente da turma de alongamento.

É de suma importância dizer que, devido a ausência de Lui Wanderley, que até fora minha voluntária nas aulas, surgiu a necessidade de trazer para o programa uma outra pessoa, como eu também sairei em breve, uma vez que tenha concluído o curso. Essa pessoa foi Matheus Klimavicius, que tem me acompanhado desde o início de 2019 e está atualmente sendo preparado para entender nossos objetivos e a dinâmica do projeto. Matheus me substituirá como professor no programa quando meu tempo acabar. Destaco que me alegra imensamente participar e aprender tanto na extensão e estar contribuindo para a continuidade do projeto.

2.4. O quarto semestre

Figura 3: turma de balé adulta no espetáculo do fim de 2019



Fonte: MATIAS, Yuri, 2019.

No fim do ano de 2019, em espetáculo realizado em colaboração com a professora Susan, se apresentaram todas as seis modalidades do projeto de extensão e me foi possível pela primeira vez ter no palco todas as três turmas para as quais eu lecionava (infantil, juvenil e adulto). O espetáculo foi realizado no teatro Goiânia.

Novamente afirmo que durante minhas aulas o meu foco foi respeitar os limites das pessoas, garantir que todas tivessem acesso às mesmas práticas independente de sua idade ou constituição corporal. Sem privilegiar alunas com desempenho superior, o que restringiria minha atenção para as demais. Alimentando igualmente a confiança e o conhecimento de todas as alunas. Até então, pude observar o conforto delas, a segurança em estar ao palco e a impressão marcada nelas de que o balé é uma dança possível.

Figura 4: Banner do espetáculo do fim de 2019

ÁFRICAS QUE NOS ATRAVESSAM

PARTICIPAÇÃO ESPECIAL: PROJETO DE BALLET DO CPC - UFG

30
NOVEMBRO

TEATRO GOIÂNIA
OURO

19:30 | R\$ 5,00

Apoio:

PREFEITURA DE GOIÂNIA
Cultura

LADIAO
LABORATÓRIO DE PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM ARTES DA UFPA

CPC
CENTRO CULTURAL DE GOIÂNIA

FEFD
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Concepção e Direção : Susan Santos / Produção : Susan Santos, Leticia Pereira e Ryggie Diamantino Colaboração: Andressa de Farias, Maria Bandeira, Matheus Klimavicius / Coordenação Geral: Valéria Figueiredo e Alexandre Donizete

Fonte: KLIMAVICIUS, Matheus, 2019.

3. A aula de ballet

Os seguintes parágrafos são resultado de todo esse período de aprendizado, troca na extensão e pesquisa científica, pensando no papel fundamental da dimensão expressiva no balé. As práticas demonstradas buscam qualidade da experiência que minhas alunas teriam voltada à expressividade em oposição à repetição mecânica de movimento, a partir da rotina dessas aulas e do conhecimento que me levou a elaborá-las.

Usualmente, uma aula é dividida em: aquecimento, barra, práticas no centro, diagonais e *reverence*. Um por um, vamos descrever e interpretar os exercícios que compõem a aula de ballet clássico tentando entender seus objetivos físicos e cognitivos. A interação entre esses dois componentes pode ser complicada, mas é o resultado dessa junção que encanta e une público e artista. Mesmo que existam distintas variações entre os sistemas de ballet, como o Checchetti (italiano), Vaganova (russo), Royal Academi of Dance (inglês), Cubano, etc. Nota-se que a estrutura técnica se dá principalmente nos exercícios de barra, centro e diagonal (SANTOS, 2009).

3.1. Aquecimento (Barra)

Sobre o aquecimento, pode (como descrito aqui) ou não ser feito na barra, é quando as bailarinas se conectam consigo mesmas, com os espaços e com pessoas a sua volta. Em *Manual de Relaxamento e Redução de Stress* (DAVIS, ESHELMAN e MCKA, 1996), está escrito que as etapas para o relaxamento e consciência corporal são: perceber o mundo exterior, o ambiente e tudo o que está ao redor, identificar as sensações físicas que podem perpassar o momento (fome, dor muscular, barulho externo, etc) e, por último, soltar e ativar o corpo.

O aquecimento das articulações pode ser feito com movimentos circulares, de flexão e extensão e alongamentos leves ou moderados. Tanto no aquecimento quanto nas outras práticas durante as aulas algumas expressões e simbolismos podem ser invocados para auxiliar a compreensão e execução dos movimentos e trabalhar a postura e o *olhar ativo*.

Isso remete à ideia de que a bailarina não deve olhar para baixo, já que o chão representaria sujeira, aqui novamente se delineiam as idealizações construídas ao redor da bailarina e a exigência de que ela seja como um ser angelical é etéreo. Essa visualização é muito eficiente para aumentar a confiança e dispersar constrangimentos, especialmente em crianças. Deve-se lembrar de que, no entanto, como lembra Santos

(2009), essas concepções de superioridade são problemáticas e podem incorporar a uma pessoa noções arregradas e pouco saudáveis de etiqueta e feminilidade.

Mesmo que os exercícios realizados na barra possam ser considerados monótonos por algumas alunas, eles são essenciais para fortalecer bailarinas a construir e ajudam no aprendizado da colocação correta do corpo, além de estimular a percepção musical e a interpretação emocional das músicas e qualidades de movimento. O que se faz na barra deve ser levado para o centro, para a diagonal e para o palco.

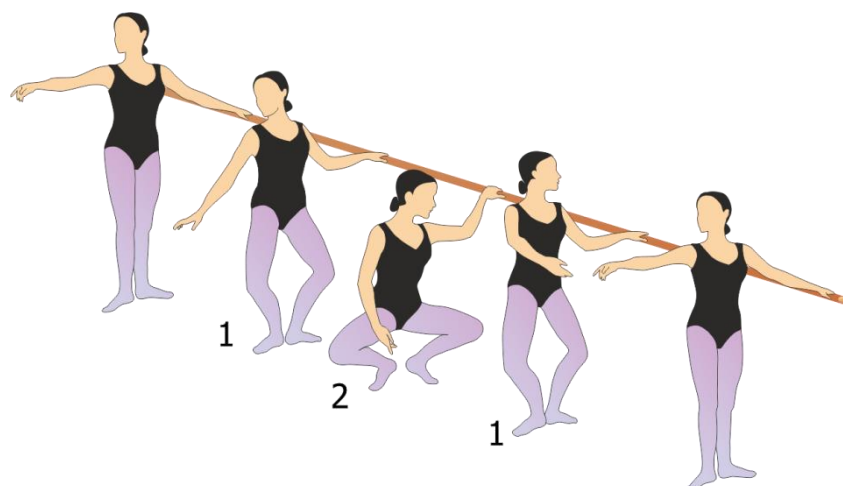
Não importa o nível de habilidade em que a aluna se encontra, ela sempre fará exercícios na barra. Os exercícios na barra ajudam a aquecer os músculos, aumentam a velocidade e a precisão, ajudam a bailarina a se preparar para saltos e giros, estimulam a musicalidade, aumentam a flexibilidade, aguçam a interpretação, aumentam a força da coluna vertebral e melhoram o equilíbrio.

Em relação à Barra, alguns dos movimentos que podem ser propostos são: *Plié, Tendu, Rond de jambé, Fondu, Adagio, Frappé e Grand Battement*. Em sua dissertação, Santos (2009), narra a resistência que algumas bailarinas tiveram a parte do treinamento feita na barra. As suas alunas relatavam dor e tédio, porém, a autora ressalta que tanto a técnica quanto o posicionamento correto do corpo, principalmente quadris, e o alinhamento da coluna vertebral são de extrema importância. A seguir serão listados os exercícios de barra em ordem de execução.

3.1.1. *Plié* (flexão)

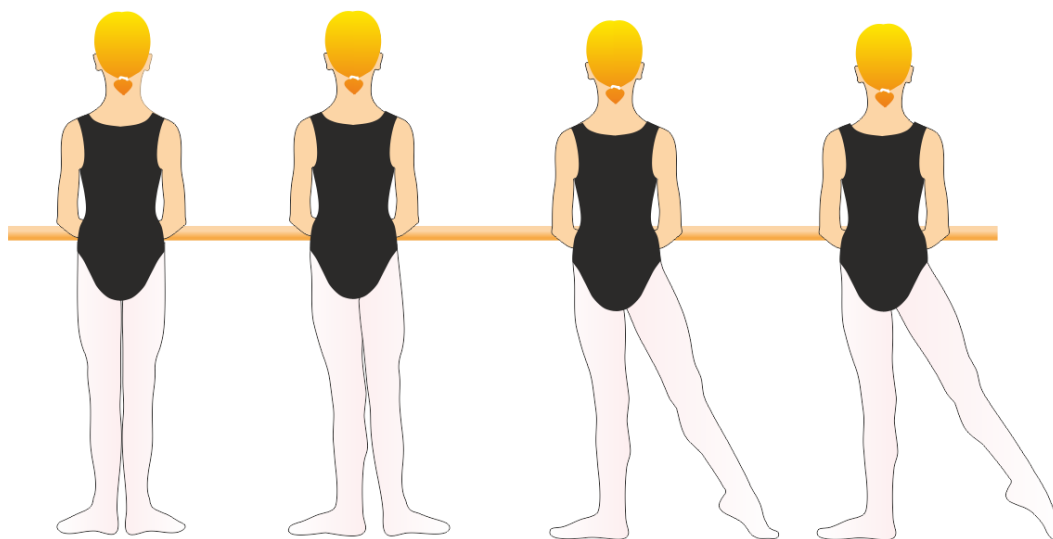
Este é um dos movimentos mais importantes e necessários para a técnica do ballet e geralmente é o primeiro exercício executado na barra. Consiste numa pequena ou profunda flexão dos joelhos (*demi* ou *grand plié*), que é executada em todas as posições fundamentais (primeira, segunda, terceira, quarta e quinta). O *plié* é uma das primeiras posições a ser aprendida e é praticado durante toda a vida de uma bailarina.

Utilizando as qualidades de movimento definidas por Laban e Ullmann (1974), pode-se definir o *plié* como um movimento de peso leve, tempo sustentado e de espaço direto. Na execução do *plié* as posições dos braços e cabeça podem ser mais livremente exploradas: a execução de *port de bras* ajuda a bailarina a se conectar com a melodia da música e a transmitir a leveza e suavidade desse exercício.

Figura 5: Ilustração do movimento *plié*

Fonte: PARA SEMPRE DANÇA. Plie. [S. l.], 2011. Disponível em: <<https://foreverdanca.blogspot.com/2011/12/plie-e-grand-plie.html>> . Acesso em: 9 abr. 2020.

3.1.2. *Tendu* (esticado)

Figura 6: Ilustração do movimento *tendu*

Fonte: PARA SEMPRE DANÇA. Tendu. [S. l.], 2011. Disponível em: <<https://foreverdanca.blogspot.com/2011/12/tendu.html>> . Acesso em: 9 abr. 2020.

O *tendu* ou *Battement tendu* é um movimento que consiste em afastar uma perna em exercício da outra perna (perna de base) na direção desejada, arrastando o respectivo pé. Levantar primeiramente o calcanhar, em seguida a planta do pé, conservando a ponta apoiada no chão. Pernas e pés completamente esticados (*degagé*), volta pelo mesmo caminho (joelho completamente estendido). Pode ser executado em qualquer direção, na primeira, segunda ou terceira posições.

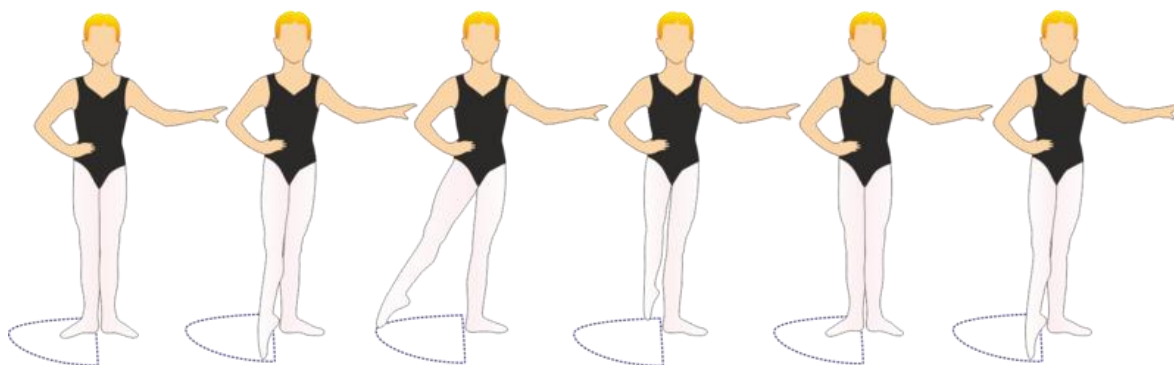
A linearidade e a precisão devem ser observadas nesse momento: o *tendu*

compõe um dos movimentos mais básicos e importantes, assim como o *plié*. Deve ser executado de forma consciente com disciplina e precisão. A pessoa que conduz a aula pode sugerir que se preste atenção ao caráter simples e dinâmico atribuídos ao *tendu*, a fim de que essas qualidades se tornem visíveis e o movimento não seja executado apenas mecanicamente, demonstrando tais características com o corpo.

3.1.3. *Rond de jambé*

Esse movimento consiste em rodar a perna no chão desenhando um semicírculo, ou letra “D”. Pode ser executado de frente para trás (*en dehors*, ou para fora) e também de trás para frente (*en dedans* ou para dentro).

Figura 7: Ilustração do movimento *Rond de jambé*



Fonte: PARA SEMPRE DANÇA. Rond de Jambé. [S. 1.], 2011. Disponível em: <<https://foreverdanca.blogspot.com/2011/12/tendu.html>> . Acesso em: 9 abr. 2020.

3.1.4 *Fondu* (fundido)

Nesse exercício é feita uma flexão na perna de base, a outra perna se recolhe simultaneamente. Então ambas se separam e esticam, dando uma qualidade elástica ao passo. Pode ser feito em todas as direções, na terceira ou quinta posição fundamental.

Figura 8: Ilustração do movimento *fondue*



Fonte: PARA SEMPRE DANÇA. *Fondue*. [S. l.], 2011. Disponível em: <
<https://foreverdanca.blogspot.com/2011/12/fondue.html>> . Acesso em: 9 abr. 2020

3.1.5. *Adagio*

No ballet a palavra *adagio* é atribuída aos diferentes passos nos quais a bailarina se sustenta no ar sobre uma perna só. Com qualidades semelhantes, o *Rond de jambé*, *Fondue* e *Adágio* são exercícios que trabalham encaixe do quadril, força de sustentação, equilíbrio e transferência de peso. São executados com músicas mais lentas, de forma a propiciar a maior concentração possível e excepcional controle sobre o corpo.

Os movimentos do baço, peito e cabeça, além da variação das direções do corpo (de frente para a barra, de lado, cruzado), unidos à expressão facial, podem trazer diferentes percepções sobre o que a aluna está sentindo: se alguém tem facilidade em fazer o *adagio*, assistir a essa pessoa pode ser uma experiência que induz tranquilidade, enquanto uma aluna que tem bastante dificuldade pode parecer nervosa e desajeitada.

Figura 9: A concentração necessária ao *adagio*

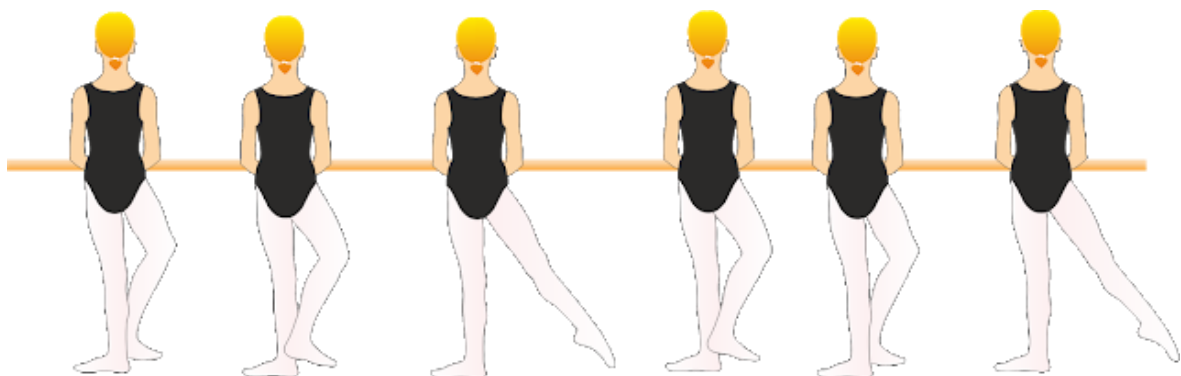


Fonte: BALLETT PAULA CASTRO. Adagio. [S. l.]. Disponível em: <https://balletpaulacastro.com.br/2018/01/29/conheca-os-9-passos-fundamentais-do-ballet-classico/adagio/> . Acesso em: 9 abr. 2020

3.1.6. *Frappé* (golpeado)

O pé inicia-se em posição *sur le cou de pied* (acima do dorso do pé) e estica com um golpe passando os dedos e o metatarso no chão (como se varresse o chão com os pés). É feito em todas as direções com o pé em ponta, meia ponta ou *flex*.

Figura 10: Ilustração do movimento *frappé*

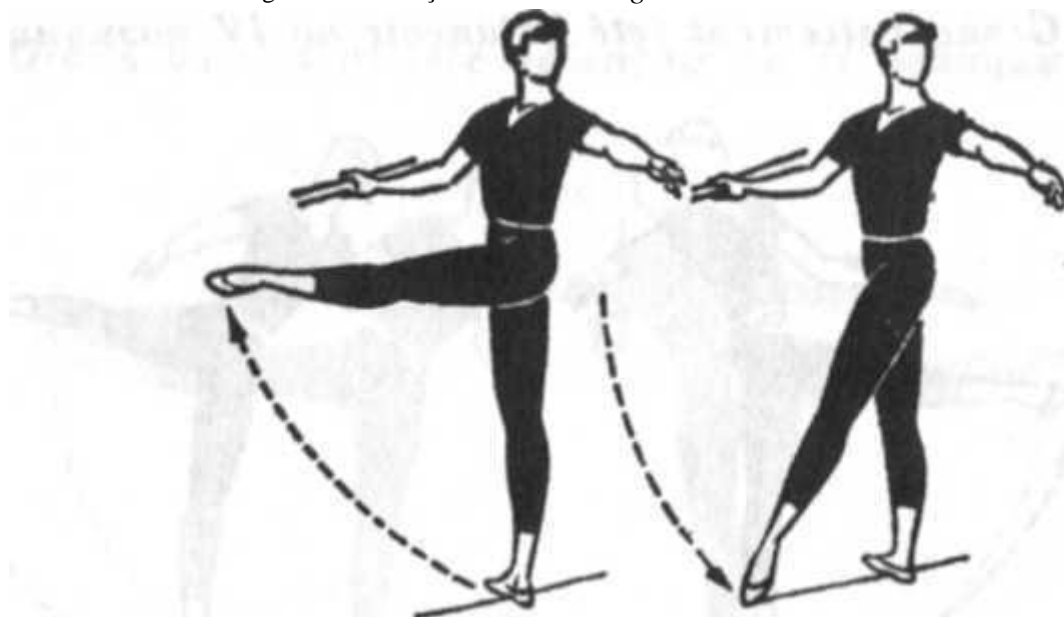


Fonte: PARA SEMPRE DANÇA. Battement Frappé. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://foreverdanza.blogspot.com/2019/01/battement-frappe.html> . Acesso em: 9 abr. 2020

3.1.7. *Grand Battement* (grande batimento)

Com as pernas e tronco completamente estendidos afasta-se a perna de trabalho da perna de base com um movimento vigoroso e para o alto. Pode ser realizado em qualquer direção.

Figura 11: Ilustração do movimento *grand battement*



Fonte: NAS PONTAS. *grand battement*. [S. 1.], 2016. Disponível em: <
<http://naspontas.com.br/2016/04/12/memorizar-sequencias-da-barra-como/grand-battement/>> . Acesso
em: 9 abr. 2020

Ressalta-se que os dois últimos movimentos, *frappé* e *grand battement*, são componentes da barra mais dinâmicos, executados de forma rápida e precisa, com músicas alegres e tempos bem marcados. São realizados com objetivo de soltar um pouco a musculatura das pernas que nesse momento está tensionada devido aos exercícios de força previamente executados. Esse momento da aula pode ser interpretado como irreverente e divertido e as aulas demonstram estar mais relaxadas.

3.2. Práticas de Centro

Uma vez que terminados os exercícios na barra, as dançarinas se posicionam no centro da sala onde são feitos exercícios diversos para aperfeiçoar o equilíbrio e técnica além de ser mais nítida a expressão emocional: é comum que a ensaiadora peça as bailarinas e bailarinos que transmitam seus sentimentos a partir desse momento da aula e

que se desloquem de forma mais ampla no espaço da sala, as direções também são variadas (*en face*, *croisé*, *efacé*). Normalmente as pessoas ficam organizadas em linhas, de frente para o espelho (como na figura 9). O ideal é que essas linhas sejam intercaladas, assim todos poderão se ver no espelho e a professora poderá ver completamente o que está sendo feito.

Figura 12: Meninos fazendo práticas de centro



Fonte: THE PINSTA. Boys Ballet Class. [S. l.], 2016. Disponível em: < http://www.thepinsta.com/boys-ballet-class_k3CIRnISldF85q%7CA6mww6oITRN5lgvGzQ%7CaR3j4yyoI/ > . Acesso em: 26 jan. 2020

Os exercícios mais comumente realizados no centro são: *tendus*, *adágio*, piruetas, pequenas baterias e saltos médios. Em se tratando de ballet contemporâneo práticas reflexivas e mais soltas podem ser adotadas durante as praticas de centro. Marques & Wolff (2016) ao realizar exercícios de barra e centro perguntam aos seus alunos sobre como se sentem e como poderiam criar novos movimentos através da improvisação.

3.3. Práticas de Diagonal

No fim da aula são praticados os grandes saltos e giros na diagonal. Esses são os movimentos mais difíceis deixados para esse momento que precede o descanso: *fouettés*, *talones*, *grand jetés* (grandes giros e saltos, como na figura 12). Durante as práticas na diagonal existe grande expectativa para que todas consigam executar esses movimentos complexos, é visível a alegria de quem consegue e a determinação de quem ainda está se esforçando. Depois de todas essas práticas e da aula encerrada, resta à professora o orgulho de suas alunas e de seu trabalho. A disciplina e o desejo de se superar

continuamente regem o cotidiano das bailarinas.

Figura 13: Bailarinas executam um *grand jeté*



Fonte: THE AILEY SCHOOL. [S. t.]. [S. l.], 2015. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/385057836866553274/>> . Acesso em: 26 jan. 2020

3.4. *Révérénce*

Para encerrar a aula é comum que se faça um gesto de agradecimento, que também é uma demonstração de respeito mútuo, as alunas são gratas pela aula e a professora pela presença delas. Caso haja uma pianista ela também se inclui nesse gesto. Isso é feito no centro da sala, muitas vezes antecedido de um *port de bras* e seguido de aplausos das aulas, a aula acabou.

Deve-se lembrar que as fotos aqui mostradas demonstram uma técnica de certa forma apurada, que não é necessariamente como o movimento será realizado pelas alunas, já que não existe a cobrança por uma técnica perfeita. As fotos aqui funcionam como uma referência do que será proposto, e então adaptado. Além disto, as fotos são as que são possíveis de serem encontradas para exemplificar os movimentos.

Figura 14: Bailarina fazendo *révérence*

Fonte: TUTUTIX. Ballet Terminology: A Primer .[S. 1.], 2016. Disponível em: < <https://www.tututix.com/ballet-terminology-a-primer-2/> > . Acesso em: 26 jan. 2020

3.5 Exercícios de consciência do corpo

Durante as aulas, exercitou-se consciência do corpo. Não havia um momento da aula em específico para esses exercícios uma vez que esses tinham como objetivos trabalhar a consciência corporal durante vários tipos de exercícios para tornar a experiência mais completa em vez de limitada a apenas uma prática do balé em específico.

A exemplo disso foi utilizado material de educação somática: em grupo, dispostas em círculo, as alunas massagearam os pés com esferas plásticas e bastões de madeira para concentrar sua atenção nestes membros. Após essa dinâmica houve relatos de que elas sentiam os pés mais leves e sensíveis, o que pode significar que foi mais fácil para elas realizar as atividades posteriores.

Realizou-se também, especialmente no início dos semestres, exercícios de respiração nos quais as pessoas deitavam-se no chão e respiravam em níveis para promover a expansão dos pulmões e do tórax. A partir então dessa posição as alunas se

espreguiçaram livre e amplamente para que pudessem expandir e estender seus corpos e ao se levantarem elas trabalharam as articulações envolvidas nos movimentos possíveis abaixo da cintura, ao nível da cintura e acima da cabeça.

Foi proposto também um jogo com o objetivo de promover a concentração, consciência do tempo e a inibição da vergonha: dispostas em um único grande círculo as alunas deveriam sair de seus lugares em direção a uma outra pessoa, a olhar nos olhos e trocar de lugar com ela, essa aluna então que estaria sem lugar no círculo repetiria o processo. Assim tanto foi necessário a elas confrontar outra pessoa e assim superar os constrangimentos quanto manter o foco na atividade proposta.

Com o decorrer do tempo foram acrescentados novos fatores de dificuldade: ao invés de simplesmente andar até a pessoa, correr e ao invés de apenas uma pessoa, duas teriam que realizar a atividade simultaneamente. As noções de tempo, ou seja, velocidade em que são realizados os movimentos foram trabalhadas ao decorrer do aumento da complexidade da atividade, passando do moderado (andar) ao rápido (correr).

Essa atividade permitiu não apenas que as alunas desenvolvessem as habilidades citadas acima, mas também contribuiu para a construção da sala de aula enquanto espaço confortável para elas. Nesse mesmo sentido, após certas aulas que demandaram esforço físico maior foi proposto que as alunas massageassem umas as outras alternadamente, através dessa prática foi possível que elas confrontassem diretamente o corpo alheio, e, conseqüentemente tivessem por esse respeito e empatia.

Outro exercício proposto, dessa vez para trabalhar a noção de espaço como relação entre o corpo e seu exterior, foi o de caminhar pela sala reconhecendo o ambiente, as alunas então descreveriam esse ambiente e sua relação com ele. Vale aqui ressaltar que espaço também compreende as relações de um corpo consigo mesmo, o que pode-se chamar espaço interno, interpretação já trabalhada em exercícios anteriores, como alongamentos, o despertar de si para o próprio corpo perpassa o descobrimento de si enquanto corpo.

4. Considerações

Neil Franco e Nilce Ferreira (2016) dizem sobre essa adaptabilidade e transformação constante das danças quando falam que:

Essa imensa variedade de “danças” emergentes funde-se aos estilos e técnicas já existentes desestabilizando seus princípios essenciais, quebrando suas tradicionalidades e, conseqüentemente, construindo novos significados e sentidos para suas existências, reafirmando a dança como um fenômeno que ultrapassa o simplório ato de movimentar-se sob o ritmo de uma música. Na verdade, ao dançar representamos um processo expressivo de transformação e ressignificação da cultura corporal do movimento enquanto fenômeno artístico. (FRANCO e FERREIRA, 2016, p. 272).

Ao pensar maneiras de observar e trabalhar a união dos conceitos de técnica e de expressão no ballet clássico se pode contribuir para a constante modificação e evolução da dança que, apesar de delimitada por toda a rigidez e plasticidade já observadas, continua em processo de construção permanente.

CAPÍTULO 3: UMA DISCUSSÃO PEDAGÓGICA EM BALÉ: ENSINAR SEM FERIR

Para que a dança possa ser humanamente educativa e significativa para o indivíduo ela deve ser ensinada de forma que possibilite a expressão criativa, aqui entendida como a plena capacidade de se comunicar através de si mesmo, por isso se faz necessária a prática pedagógica em dança para além da reprodução do movimento. É preciso criar um espaço aberto à novidade e à diferença, espaço obrigatoriamente livre de autoritarismo professoral, das reproduções dos padrões que excluem a diversidade e do culto à técnica, para que seja possível ao estudante “compreender suas potencialidades no desenvolvimento de suas qualidades físicas, psíquicas e socioculturais, conhecendo e respeitando a existência de diferenças nos padrões estéticos e artísticos.” (TREVISAN E SCHWARTZ, 2011, p. 362).

Embora a dança seja prática a milênios, sendo a mais antiga das artes, a pesquisa científica e a consequente criação de graduações em dança se inicia apenas na modernidade e que, exatamente por isso, também é quando surgem inquietações. Por exemplo, como as academias e escolas de dança, por onde a prática se dissemina “parecem estar, ainda, projetando as dicotomias dos paradigmas mecanicistas, que separam o ser humano de sua autonomia e de seu potencial criativo.” (TREVISAN E SCHWARTZ, 2011, p. 363).

Em sua pesquisa que analisa o material científico referente a dança, publicado no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre 2005 e 2010, as autoras constatarem que a dança se distancia da Educação Física, aparecendo relacionada à Arte e à Educação com mais frequência, mas também à História, à Antropologia etc. Já que a dança é permeada por todos esses e outros conhecimentos necessários a sua compreensão. (TREVISAN E SCHWARTZ, 2011, p. 364-365).

A dança como linguagem corporal e como fonte de comunicação pode viabilizar, por meio de condutas saudáveis, o autoconhecimento, o conhecimento sobre

os outros, o respeito à diversidade e a apreensão cultural, a percepção do prazer, o aumento da autoestima, entre outros elementos-chave, com significativa abrangência no processo de educação para a sensibilidade. (TREVISAN E SCHWARTZ, 2011, p. 368).

O balé clássico como proposto pelas tradições não apenas significa a perpetuação de exclusões históricas, mas também o prejuízo para o entendimento libertador do próprio corpo. De fato, Nayara Silva e Nayama Silva (2012) em seu artigo que trata do balé clássico, argumentam que os métodos tradicionais de ensino de dança implicam em avaliações de competência inadequadas por parte das crianças e adolescentes que o dançam.

As autoras defendem que testes de aptidão motora e controle das habilidades específicas devem ser feitos com frequência, para que se tome decisões conscientes sobre os conteúdos a serem trabalhados em aula, com o objetivo de melhorar “a atenção individualizada, a qualidade e pertinência das atividades e exercícios propostos, permitindo uma melhor adequação de cada criança praticante desta dança como forma de expressão motora e estética.” (SILVA; SILVA, 2012, p.4). Além disso, a dança deve ser aprendida depois de que a criança tenha dominado as habilidades motoras rudimentares.

De fato, Nayama Silva, uma das autoras, apresentou em 2011 sua pesquisa feita com vinte e quatro meninas praticantes de balé clássico em que 50% delas apresentava algum atraso em motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial ou organização temporal. “Iniciaram-se as intervenções pelos professores com duração em média de três meses, a fim de reduzir as inadequações. Após o reteste, constatou-se que houve uma melhora em 8%.” (SILVA; SILVA, 2012, p.4).

Nesse mesmo sentido, em trabalho sobre sua vivência lecionando balé, Samantha Medina (2011) afirma que as tradições literalmente massacram as crianças. A autora aponta para o fato de que grande parte das alunas com que teve contato foi inserida pelos pais sem necessariamente algum interesse pessoal para prática, o que em muito se relaciona com o valor disciplinador atribuído ao balé pelo senso comum. Entretanto, como diz Medina (2011, p. 1) “lidamos com novos padrões de educação que também divergem das tradicionais e rígidas formas de ensinar ballet.” Formas essa que, segundo a autora, submetem os corpos das crianças à rígida reprodução da técnica.

Por tudo isso é possível afirmar que são necessárias profundas mudanças na forma como se pensa e ensina o balé clássico, o objetivo deste capítulo é demonstrar e

discutir propostas possíveis e já em prática, pensando a dança como possibilidade de libertação, ao invés de uma amarra, um símbolo de status atrelado ao ego de uma burguesia que quer ser nobreza.

1. Dança: movimento de um corpo

A rigor, postas temporariamente de lado as elaborações culturais e valores sociais, dança é puro movimento através do espaço. Para Viana (2018, p. 92) esse espaço no qual o movimento existe, intencional, é mais importante que o próprio movimento, a essa noção adiciono o tempo, movimento cabe no espaço que toma, mas também no tempo que dura: Dança é intenção impressa no espaço, em movimento através de uma duração.

Duas Forças Opostas Geram um Conflito, que gera o Movimento. Este ao surgir, sustenta-se, reflete e projeta sua intenção para o exterior, no espaço. No corpo esse fenômeno se inicia no momento em que descubro a importância do solo e a ele me entrego. (VIANNA, 2018, p. 93).

O desafio ao qual os professor e professora de dança se sujeita então é o de ensinar às aulas que elas possuem um corpo que se movimenta, muito antes de lhes ensinar a reproduzir posições. “quando trabalhamos os pés, usando exercícios de sensibilização e toque, começamos realmente a saber que temos pés.” (VIANNA, 2018, p. 99). A consciência física do corpo então é o que possibilita a existência de movimento e, conseqüentemente, de dança.

Sabe-se, no entanto, que tomar consciência do próprio corpo perpassa outras esferas que não a da percepção psicomotora desse. Vianna (2018, p. 100-101) lembra que muitas vezes no processo de aprendizagem corporal, ao definir objetivos se perde a noção do processo de forma que ao vislumbrar apenas esses objetivos se ignora o corpo, que passa a ser então apenas instrumento dessa vontade, a ser silenciado por ela em suas limitações e necessidades.

Diz o autor: “quando alguém decide fazer dança ou halteres, de certa maneira já tem uma imagem preconcebida do bailarino ou do halterofilista que acredita ser o ideal.” A isso adiciono que, conforme explorado no primeiro capítulo deste trabalho, essa imagem ideal é social e historicamente construída num processo excludente. A magreza

que denotaria uma existência sutil e leve somada a palidez profundamente racista. Continua ele:

Existe, portanto um ideal a atingir, e isso faz que as pessoas às vezes se submetam a um verdadeiro massacre físico e psicológico para alcançar a forma sonhada. Mas não posso moldar um corpo quando ainda não tenho um corpo: antes de qualquer coisa, devo partir do corpo que tenho e isso requer disciplina e organização. (VIANNA, 2018, p. 101).

Vale também ressaltar a importância da descoberta de si como ser individual e criativo para a dança, e então a possibilidade de torná-la expressão da comunidade humana. Mas é necessário antes admitir que estamos inicialmente escondidos de nós mesmos, aqui se delinea o condicionamento social que mecaniza o movimento, a postura e a mente humanas, essas formas catalogadas de existência dificilmente permitirão que algo novo possa ser criado. (VIANNA, 2018, p. 112)

Nesse sentindo não apenas é necessário à dança conhecer a si mesmo e passar a existir verdadeiramente no próprio corpo, mas também é possível, através da dança, descobrir a si mesmo e ser um ser em busca da liberdade de si. Portanto, existimos em harmonia-semelhança-igualdade. Com isso em mente, durante as aulas, promoveu-se sempre o bem estar emocional das alunas, sua autoestima em relação ao corpo, à idade e a classe social. Instrumentalmente isso significou, para além dos exercícios físicos de relaxamento e atenção, o diálogo. Palavras positivas, incentivo verbal e desconstrução de falas autodepreciativas se eficazes para o alívio das tensões acumuladas e da mecanização.

Como observa Vianna (2018, p.106-107) as tensões posturais fisicamente provocadas pela gravidade tem fundo emocional e mental e, existindo a muito tempo, são mesmo imperceptíveis para as pessoas que as possuem. Mas ainda segundo o autor a tensão por si mesma é responsável, por exemplo, por nos manter de pé e resistir à tendência de queda. É o acúmulo dessas tensões que restringe a capacidade de movimento e obstrui o que Vianna (2018, p.106) chama de *fluxo energético*.

Teoricamente essa estrutura óssea deve estar sempre aberta, e, para isso, costumamos empregar vários exercícios de alongamento muscular e de conservação dos espaços internos. Por exemplo: se preservarmos maior espaço para os pulmões, a respiração ganha mais amplitude e há melhor oxigenação de todo o organismo, um verdadeiro incremento de energia vital. Isso pode proporcionar prazer, relaxamento e alívio da tensão muscular (VIANNA, 2018, p.107)

O movimento mais orgânico e relaxante então seria o que se organiza a partir do círculo, com a criação de anéis de movimento pelo corpo, passando então à espiral, ou seja, a dinamicidade, em oposição à linha reta da forma simplesmente reproduzida. Técnica não se reduz à reprodução estética, é a forma de sistematização de conhecimentos sobre o corpo. Por isso mesmo é possível executar movimentos bonitos, do ponto de vista das convenções estéticas, mas completamente vazios de intenção, de significado e da identidade de quem os executa. (VIANNA, 2018, p.112-113).

Podemos dizer que o que faz a beleza de um movimento é a clareza, a objetividade. Quando o movimento é limpo, consegue expressar aquilo que busca expressar e, como consequência natural de sua verdade, ganha beleza e emoção. [sic] (VIANNA, 2018, p.113)

Ao adotar e aplicar essa conceituação de beleza para o movimento, é possível libertar-se da idealização e aparente inacessibilidade do balé. Na vivência prática em ensinar dança o que isso significou foi a retirada da técnica como tópico central. A consciência do próprio corpo e do reconhecimento de si mesmo como ente criativo e capaz de expressão através desse corpo estiveram em primeiro plano, por isso nunca se exigiu das alunas o desenvolvimento completo e impecável da técnica, com propõe a tradição, pois as aulas não eram uma busca, caça de talentos, mas um espaço de experimentação da dança em suas esferas afetivas, corporais, sociais e técnicas, a técnica aqui não se enquadra como fim único e exclusivo, se sobrepondo ao próprio indivíduo que faz e torna-se a técnica, mas como procedimento que permite aos seres dançantes se descobrirem constantemente em ação poética, ou seja, não apenas reprodutora de movimento, mas também ser a própria técnica *in corpus*.

Vianna (2018, p.113-114) também atribui harmonia intrínseca ao movimento humano anatomicamente possível, para o autor, a partir do momento em que se solta o corpo, o movimento ocorre livremente e de acordo com uma organização natural, pode dizer-se biológica e física, através de uma linguagem gestual que, argumentavelmente também é universal. No entanto, ainda de acordo com o autor, fatores sociais tem grande importância na vazão com a qual a linguagem gestual flui em diferentes sociedades.

As técnicas excessivamente formais, que desconsideram esses fatos [os fatores sociais], quase sempre caem no vazio, no limite dos gestos artificiais e desprovidos de emoção. Nesse caso, os movimentos são confusos e pouco objetivos, e o que se apresenta como emoção são apenas máscaras, artifícios tecnicamente produzidos sem qualquer relação com um impulso vital. *O que*

essas técnicas ignoram é a própria vitalidade do movimento. (VIANNA, 2018, p.113, grifo nosso)

Em diálogo com as alunas de todas as idades que participavam do processo de extensão e, principalmente, com meus colegas de curso e professores que acompanhavam e supervisionavam o projeto; foi possível observar que essa técnica vazia da qual fala o autor é justamente o aspecto de valor social elitista que permanece como impressão mais hegemônica. Entre as rodas de conversa realizadas ao longo das aulas essa visão do balé clássico como inacessível, necessariamente difícil e obrigatoriamente perfeccionista se mostrou muito arraigada, especialmente entre as turmas mais novas, observou-se também entre as alunas uma dificuldade de enxergarem a si mesmas como capazes de dançar balé, certa forma de constrangimento diante de uma arte difícil e aparentemente distante, europeia.

Buscou-se ao máximo a desconstrução dessa visão através do diálogo e da rotina em que elas foram agentes ativas, capazes e livres. O objetivo das aulas, vale reforçar, não foi treinar a técnica à exaustão, para então atingir o que alguns chamariam de perfeição, mas sim desenvolver o balé clássico como possibilidade expressiva, importante também é mencionar que isso foi frequentemente verbalizado. A distribuição igualitária de atenção, sem privilégio para as alunas que absorveram melhor a técnica, também teve grande impacto para explicitar o caráter democrático das aulas.

Os códigos sociais que deveriam servir como ferramentas da interação humana acabam muitas vezes por distanciar os indivíduos de si mesmos, do que lhes é intrínseco. Para Vianna (2018, p.113) esse distanciamento se inicia na infância, prosseguindo conforme se atinge a maioridade. Tendo isso em mente, foi dada especial atenção às turmas infantis no que diz respeito a sua liberdade de ser, retirando da aula qualquer forma de constrangimento.

Grande parte desse isolamento de si mesmo é socialmente construído a partir do constrangimento, a criança tem seu modo de existir, de sentar, de estar de pé, criticado e a partir disso assimila não apenas um conjunto de significados da linguagem corporal, mas também a noção que que estes constituem regra a ser seguida, dessa forma passa a ter posturas (físicas também) que não são próprias dela. Vale aqui ressaltar que esses constrangimentos partem também de uma tendência de padronização da linguagem corporal por gênero. De fato, é mesmo possível argumentar que o ingresso na dança,

destacando aqui o balé, é muitas vezes feito como tentativa de reforçar esses padrões em meninas.

Tamanhas são as possibilidades expressivas dos gestos contidos em ações cotidianas que mesmo pequenos movimentos realizados sem pensar são capazes de revelar a relação que alguém mantém com o próprio corpo e o espaço ao seu redor. Sobre isso, tomando a exemplo o simples ato de andar, Vianna explica.

Dependendo da relação que os pés normalmente estabelecem com o chão podemos expressar agressividade, dor, alegria ou até mesmo ausência. Existem pessoas que agridem o chão ao andar, algumas que acariciam e outras que simplesmente estão distantes do chão, às vezes numa relação de completo abandono. (VIANNA, 2018, p.119)

No entanto, como em talvez todo fenômeno humano, o ato de observar não é exclusivamente receptivo. Observar é alterar, não apenas quando se analisa o outro e esse outro sabe estar sendo observado, mas também quando, a partir do despertar da atenção para si mesmo, um indivíduo passa a analisar a própria linguagem corporal, esse saber-se leva ao alterar-se. Foi possível ver isso na prática quando em certo dia as alunas chegaram a aula antes do professor e iniciaram os aquecimentos sem a sua presença. Nessa ocasião, momentaneamente distraídas e não conscientes de estarem sendo observadas, muitas delas demonstraram uma linguagem corporal mais solta e livre do que após o início da aula com professor em sala.

Ainda explorando o exemplo do andar Vianna (2018, p.121) diz que observando o próprio andar lhe foi possível observar a relação de apoio entre o seu corpo e o chão e, a partir disso a maior ou menor liberdade de movimento ao andar e o grau de equilíbrio que costuma manter com o chão, o espaço, a gravidade e o próprio corpo.

É necessário então tomar consciência desses movimentos e da forma como os realizamos para que seja possível avançar conscientemente em direção a movimento mais elaborados, sem que se perca o caráter expressivo e a conexão consigo mesmo, tentativas que desconsiderem esses aspectos tendem ao fracasso ou a “converter-se em pura ginástica” (VIANNA, 2018, p.121) Nesse sentido o autor compartilha da experiência esclarecedora que teve ao lecionar para senhoras que demonstravam interesse quase exclusivo pela vida doméstica, o autor pediu então que elas trouxessem para a aula espanadores, panos de chão e vassouras, objetos através dos quais elas existiam em sua vida cotidiana, e lhes pediu que repetissem os movimentos que realizavam em suas casas para que pudesse observar as relações acima descritas.

A partir daí sugeri que procurassem tornar os movimentos mais agradável possível, mais conscientes, mais simples. Só mesmo com esse tipo de exercício essas senhoras passaram a perceber como se relacionavam mal consigo mesmas e de que forma poderiam melhorar essa relação dia-a-dia. Não propus exercícios sofisticados: se o fizesse elas talvez relutassem em tentar ou, quem sabe, não entenderiam nada do que estava sendo proposto. (VIANNA, 2018, p.119)

A partir de exercícios como este em que se observam os movimentos fundamentais e simples é então possível fazer o que Vianna (2018, p. 122) afirma ser um princípio básico de seu trabalho: sensibilizar as partes mortas e libertar as articulações através da percepção do próprio corpo e da criação de um código com esse. Nas aulas ministradas a aplicação desse princípio aconteceu ao longo de vários exercícios, entre eles os mencionados acima, Em diversas circunstâncias foi requisitado que as alunas simulassem movimentos de seu cotidiano, como andar, sentar, agachar, espreguiçar-se e correr e, a partir das observações foram então constatadas e trabalhadas agressividades, mas especialmente inibições. Por isso mesmo é tão necessário construir na aula um espaço em que seja possível estar atento ao próprio corpo.

Antes de tudo preciso colocar os alunos na sala de aula. Eles precisam descobrir que se encontram entre quatro paredes, conscientizar-se de que não estão na rua, ou em casa ou no trabalho. É necessário começar por aí porque senão a tendência é que as pessoas permaneçam distantes, sem tomar consciência do corpo ou do ambiente. (VIANNA, 2018, p.132)

A ferramenta então a ser utilizada para se conectar com as pessoas que participam da aula garantir que elas estejam efetivamente presentes e cientes de sua presença ali é o diálogo, autêntico. Vianna (2018, p.132) afirma iniciar suas aulas com um período sem duração estipulada, durante o qual as alunas poderiam falar livremente sobre quaisquer assuntos. Nas aulas ministradas, mesmo que a duração institucionalmente delimitada para a aula não permitisse que se conversasse com tanta liberdade de se delongar, frequentemente foram propostas rodas de conversa em que as alunas era convidadas a expor a forma como se sentiam, não só sobre a aula, mas também sobre suas próprias vidas.

A relação entre professor e aluno, para Vianna (2018, p.134) não deve estar limitada ou condicionada pelas técnicas, pela dificuldade ou facilidade individual com que este ou aquela apreendem a técnica, mas sim como relação entre seres humanos que

convivem em um grupo. Isso é de extrema importância para a construção de um espaço verdadeiramente pedagógico, como será explorado a seguir. Na verdade, conectar-se empaticamente com os alunos significa, para além de boas práticas em sala de aula, o reconhecimento mútuo da humanidade de cada um, e é conseqüentemente um exercício de aprimoramento enquanto pessoa.

2. Pedagogia freiriana em discussão no ensino de dança do balé clássico

Em consonância ao pensamento do pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, alunas(os) não existem como um vazio a ser preenchido com conhecimento que o professor detém e transfere de forma unilateral, toda pessoa é possuidora de uma infinidade de conhecimentos e experiências subjetivas únicas que determinam os seus valores, as suas verdades e a sua apreensão de novas informações. Por isso, o que Freire (2002, p.25) propõe é que a(o) estudante seja autônomo, crítico e responsável por sua própria formação, e que o professor torne possível a produção e circulação do saber, num processo de troca, de diálogo.

Isso vem em oposição a ideia socialmente aceita e validada de aprendizado como transferência de conhecimentos em que alguém escuta passivamente e aceita como verdadeiro o que lhe é dito por um professor que impõe uma verdade e se utiliza coercitivamente do poder, por exemplo de avaliar. O que fere a dignidade e mesmo a existência da(o) estudante. Sobre isso, em seu capítulo intitulado “Ensinar não é transferir conhecimento” Freire (2002, p. 25) diz que o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua linguagem e a sua prosódia; o professor ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima.

[...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto (FREIRE, 2002, p. 25)

As categorias discutidas por Freire se aplicam muito bem às formas tradicionais de ensino do balé clássico, essas formas, pode-se dizer, são diretamente

adaptações do autoritarismo da sala de aula para a dança, já que nessas metodologias quem aprende é privado da liberdade, da curiosidade e do questionamento sendo reduzido mesmo ao seu corpo em sua capacidade de reproduzir movimento. Ainda somada ao processo excludente de seleção dos corpos que podem ou não ocupar esse espaço.

Deve-se, portanto, trazer também para a dança, destacando aqui o balé, a proposta de educação libertadora¹, autônoma² e dialógica³ para que exista, de fato, uma aula de balé democrática e construtiva, exatamente no sentido de não oprimir as alunas(os). Fundamental para o autor também é o comprometimento da(o) discente com sua turma e a sua capacidade de entender os significados da expressão, também corporal, das(os) estudantes, diz ele:

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2002, p.38)

Aqui vale dizer que espaço pedagógico é esse em que é possível e emocionalmente seguro a(o) estudante falar, criar, expressar-se, perguntar, existir como si próprio e então aprender, e que esse espaço não esta previamente posto, é necessário que ele seja cultivado e alimentado pelo respeito e pela solidariedade. Deve-se lembrar que as ações de quem ensina, mesmo que não intencionadas, tem profundo efeito na subjetividade de quem aprende, como diz Freire (2002, p.19) “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor.”

Fundamental para que seja possível aprender também é a curiosidade. “O educador democrático não pode negar-se ao dever de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 2002, p.13). Uma forma de fazer isso é atender a essa curiosidade, explicar a(o) estudante

¹ Entende-se aqui *liberdade* como no sentido da ética aristotélica, ou seja, o ser livre é aquele que é a causa de si mesmo, que existe e age em função de si.

² Em sentido semelhante à liberdade, escolhe-se aqui o sentido etimológico da palavra, autônomo significa ser o motor de si mesmo, mover a si próprio.

³ Dialogia é o fundador da natureza interdiscursiva da linguagem, ou seja, o que possibilita a existência e interação de discursos diversos no espaço comunicativo. BAKHTIN, Mikhail. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: Bakhtin: dialogismo e construção do sentido[S.l.: s.n.], 2005.

conteúdos de seu interesse e ver como disso surgiram outras questões, cada vez mais bem elaboradas e difíceis de responder, nesse ponto, observando o progresso da(o) aluna(o) é possível constatar a aprendizagem.

Deve-se também ter em mente que o aprender, em qualquer área do conhecimento, nunca pode estar completo, já que é sua incompletude que impele a busca pelo saber, como diz Freire (2002, p.22) “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento, mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.”

Não cabe ao professor, especialmente o de balé impor um padrão excludente aos alunos, padrão esse que não é, mas tem a pretensão de ser perfeito, acabado e concluído, portanto então final e desumano, mas sim propor o que se ensina como forma de continuar permanentemente o processo infinito de aprendizagem, ou destruição da ignorância, entendendo as necessidades e habilidades das(os) estudantes, os seus desejos, objetivos e as suas particularidades.

A escola, como lugar privilegiado para a construção de conhecimento, deve contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva. O que deve ser feito observando a diversidade humana e, a partir dessa, elaborando medidas pertinentes às específicas modalidades de vida “referimo-nos ao desenvolvimento de valores que primem pela preocupação com a desconstrução cotidiana de relações de desigualdade e de desvalorização do outro” (SILVA et al, 2005, p. 2).

São centrais para a discussão da inclusão e da exclusão os conceitos freirianos de oprimido e opressor, em que o primeiro compreende os excluídos que buscam não só a inclusão, mas mesmo o reconhecimento de sua situação. Mas esses, muitas vezes, se encontram em um processo que, como adverte Silva et al (2005, p.3) “dificulta e confunde a identificação dos grupos de excluídos, que muitas vezes encontram-se camuflados, por uma falsa sensação de não estarem sendo oprimidos, de não estarem sendo excluídos.” Ou, como ainda nos dizem essas autoras, oprimidos estão tão identificados com seus opressores, reproduzindo seus valores, que o reconhecimento das relações excludentes não é suficiente e se é necessário que o indivíduo se reconheça como participante ativo nesse processo.

[...] não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que

se entreguem à práxis libertadora. (FREIRE 1987, p. 36 apud SILVA, 2005, p. 3)

A práxis libertadora é a conexão entre o pensamento, que interpreta os fatos de uma realidade injusta, e a ação consciente orienta em sentido de alterar as formas vigentes de operacionalização do mundo. Para os educadores isso significa que o sucesso escolar não deve ser atribuído apenas a prática pedagógica, mas ter também em vista o contexto social em que se está inserido. (SILVA, 2005, p. 6).

No ensino tradicional de balé clássico se enunciam inúmeros processos excludentes, não só economicamente através da exigência de aparatos muitas vezes inacessíveis, como sapatilhas e elevados preços das mensalidades das escolas de balé, por exemplo, mas também através da determinação de um modelo de corpo dito ideal para a dança, e aqui, também, oprimidos identificam-se com opressores, já que, arriscando a própria saúde física, emocionais e financeira muitas pessoas se submetem a busca por esses padrões.

Tendo em mente tudo isso, para promover a autonomia no processo de aprendizagem, foram elaboradas e distribuídas entre as alunas uma apostila que continha, além das descrições das posições de balé propostas, contextualizações históricas a partir das quais era possível pensar criticamente as razões da dança ser como é.

No início de cada semestre, em busca por elaborar aulas que dialogassem com a constituição humana de cada uma das alunas, foram realizadas apresentações em que elas falavam de si mesmas, de seus motivos para estar ali, o que me permitiu observar que, de fato eram recorrentes as visões do balé como uma prática difícil, quase impossível, que demanda dor, pois essas são as impressões socialmente construídas às quais as alunas tiveram acesso, antes de saber ser possível um balé livre, humano e libertador.

Deve-se destacar que, ao longo das aulas, foram promovidos debates em roda sobre a apostila que fora proposta, com máxima atenção a criação de um espaço pedagógico no qual todas se sentissem à vontade para criticar o material, a aula ou mesmo o professor. Pensado também em promover aulas construídas também por elas, foi feito o convite para as turmas adultas de trazer uma música com a qual seria elaborada uma coreografia, essa música foi escolhida consensualmente entre as alunas, de forma a representar o gosto pessoal de cada uma, elegeu-se *Experience* de Ludovico Einaudi.

Para as turmas juvenis foi proposto um espaço ao fim de cada aula durante o qual se realizaram jogos populares como estátua, pique e pegue, adedonha, etc.

Novamente, à escolha das alunas. Já nas turmas infantis foi trabalhada a imaginação das meninas através de brincadeiras em que elas se imaginavam dançando em um palco, ou em que alternavam suas posturas, por exemplo em um jogo criado por elas em que se alternava entre “pé de bailarina” ou seja, com o pé em ponta e “pé de boneca” com o pé estático, em ângulo reto com a perna. É precisamente o caráter lúdico que torna esse exercício tão pedagógico.

3. Dança: movimento de um corpo

Por tudo isso se enuncia a sintonia entre a prática pedagógica desenvolvida e o pensamento de Paulo Freire. Existiu durante todo o curso das atividades desenvolvidas no projeto, seja através da elaboração participativa das aulas ao conteúdo elaborado não só para as necessidades e desejos das alunas, mas também nos termos por elas reconhecidos, a preocupação em promover a educação como proposta para a emancipação de si mesmo e do próprio corpo, corpo esse, como lembra Klauss Vianna em momentos já referidos, necessita enormemente tomar consciência de si numa sociedade que o violenta diariamente.

Eu era um bailarino que vinha de uma formação técnica numa escola em que se aplicava ou tentava aplicar o método tradicional e que, mais importante, dava a essa perspectiva a noção de exclusividade. Por isso, eu submetia a constrangimentos e esforços e de não estar em uma classe social que me permitiria ser bailarino. Quando logrei me tornar um bailarino de alta performance, decidi então me tornar também professor, para que eu, em minha aula, pudesse lecionar de forma diferente da qual fui lecionado e, a partir das possibilidades que me foram abertas pela universidade vi ver descritas diante de mim, por esses dois autores, as inquietações que vivi durante toda minha carreira.

Chega-se conseqüentemente à discussão sobre as duas dimensões em que atuo: como professor na promoção do ensino libertador e democrático do balé e como bailarino que participa de competições de alta performance. De fato, essa dualidade, que não é mutuamente exclusiva, me permite uma perspectiva mais ampla. Sei que não é a existência do balé de alta performance que fere o corpo e a mente daquelas e daqueles que se propõe a iniciar aulas de balé, mas sim o modelo de ensino de balé tradicional que

visa exclusivamente esse fim, ou seja, ignora a diversidade de objetivos, capacidades e mesmo corpos e modos de existir, afunilando as possibilidades de forma a tornar-se um verdadeiro lugar de caça talentos.

Uma aula de balé que não fere é a que enxerga e respeita as particularidades humanas de cada aluna, que enxerga a sala como local para a descoberta de si, para a tomada da consciência sobre o próprio ser, que veja o processo de aprendizado como ferramenta de emancipação e libertação, sem o objetivo de formar autômatos de movimentos precisos, mas sim o de mostrar às pessoas as possibilidades expressivas de seus corpos.

CONCLUSÃO

No início da minha carreira, para mim, não havia nada além do desejo, não pela ideia do que era ser bailarino, do que era ter uma plateia, eu ainda não sabia o que era isso, era um desejo cru e visceral pelo movimento, que depois eu descobri que poderia ser dança, que poderia ser balé. Eu persegui esse desejo com tudo que eu tinha e era, contra todas as circunstâncias ao meu redor.

Quem visse a minha imagem, de rapaz pobre do interior de Goiás, com meus chinelinhos de dedo e a pastinha de documentos embaixo do braço, não imaginaria que o que o eu fazia neste momento era me inscrever em aulas de balé, pelas quais eu não tinha certeza se realmente poderia pagar. Por algum tempo eu realmente não pude, o que me levou a sacrificar os poucos confortos que me eram dados e trocar meu trabalho pelas aulas, como quando fui assunto de uma matéria de jornal por lavar banheiros para continuar aprendendo aquela arte envolvente.

E como ela é envolvente! Lembro-me do frescor da minha ignorância, do fascínio ofuscante que cada novo passo aprendido me gerava, se há sentido na vida, para mim, esse sentido é a dança. E talvez exatamente por isso eu aceitei e me submeti a todo o rigor e as dores do ensino formal de balé, tudo esquecido mediante aquela imagem clara, brilhante e ativa de mim mesmo dançando.

Todas as vezes que eu adentrava as dependências do primeiro prédio em que fiz aulas de balé havia um encontro, quase que um confronto, com a imagem de uma bailarina, adesivada sobre uma porta de vidro. Ela era mulher, branquíssima, francesa ou russa, coberta por um tutu igualmente alvo, como as neves da sua terra. Aquela bailarina pretendia semanalmente dizer-me que ela era quem poderia e deveria dançar balé e que eu era apenas um intrometido, um curioso ou amador. Pois bem, treinei tanto quanto ela, se não mais.

A partir disso comecei a colher os louros da dedicação que, para os outros parecia aclamável, e para mim, apenas natural, consequência inevitável do que eu sentia quanto tinha os pés no chão e pensava comigo – Hora de dançar, Yuri! – Foram muitos prêmios, alguns troféus que hoje descansam sobre minha prateleira e a oportunidade de viajar a lugares que aquele menino com chinelinho de dedo no pé nunca imaginaria que um dia iria ver. Até hoje participo de competições de dança, em menor frequência que antes.

Eu então era apenas bailarino que vinha de uma formação técnica numa escola em que se aplicava ou se tentava aplicar o método tradicional e que, mais importante, dava a essa perspectiva a noção de exclusividade. Por isso, eu me submeterei a constrangimentos e esforços para atingir o que pensava ser a única forma de existência dentro do balé. Preenchido por frustrações sem nome, pela sensação de não pertencimento, de não estar em uma classe social que me permitiria ser bailarino.

Quando logrei me tornar um bailarino de alta performance, decidi então me tornar também professor, para que eu em minha aula, pudesse lecionar de forma diferente da qual fui lecionado e, a partir das possibilidades que me foram abertas pela universidade vi ver descritas diante de mim as inquietações que vivi durante toda minha vida dançando.

Existe ainda um elefante nesta sala. Como posso me propor a um ensino alternativo e libertador de balé quando atuo como bailarino que participa de competições de alta performance? Essa dualidade, que não é mutuamente excludente, me permite uma perspectiva completa. Sei que não é a existência do balé de alta performance que fere o corpo e a mente daquelas e daqueles que se propõe a iniciar aulas de balé, mas sim o modelo de ensino de balé tradicional que visa exclusivamente esse fim, ou seja, ignora a diversidade de objetivos, capacidades e mesmo corpos e modos de existir, afunilando as possibilidades de forma a tornar-se um verdadeiro lugar de caça talentos.

A aula de balé que busco é a que enxerga a humanidade, a diversidade e as especificidades de cada pessoa que me presenteia com sua atenção e a abertura ao aprendizado. A aula de balé libertadora é a que não fere ninguém, que não tem o potencial de causar lesões ou traumas, de forma que todos ali sintam-se bem física e psicologicamente. Um espaço verdadeiramente pedagógico que permita e incentive a descoberta de si mesmo, a exploração das potencialidades de movimento do próprio corpo para a tomada da consciência sobre o próprio ser, que veja o processo de aprendizado como ferramenta de emancipação e libertação, sem o objetivo de formar autômatos que reproduzam movimentos precisos, mas sim o de mostrar às pessoas as possibilidades expressivas que todos somos capazes de ter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CAMINADA, Eliana, História da Dança: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
2. CARVALHO, Karina Aparecida Pinto Silva. Bastão em punho – o relacionamento professor – aluno no ensino de ballet. Campinas, SP, 2005.
3. DAVIS, M.; ESHELMAN, E. R.; McKAY, M. Manual de Relaxamento e Redução de Stress. Ed. Summus editorial. 1996
4. ELIAS, Norbert. A Sociedade de Corte. Investigação sobre a realeza e a aristocracia da corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em <<http://www.cahis.ufpel.com.br/wp-content/uploads/2015/08/A-Sociedade-da-Corte-Norbert-Elias.pdf>> Acesso em 17 mar. 2020
5. FRANCO, N.; FERREIRA, N. V. C. Evolução da dança no contexto histórico: aproximações iniciais com o tema. Repertório, Salvador, nº 26, p.266-272, 2016. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/download/17476/11416>> Acesso em 10 abr 2020.
6. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.
7. HOMANS, Jennifer. Os Anjos de Apólo: uma história do bale. Londres: Granta Books, 2010.
8. LABAN, R. V.; ULLMANN, L. The Language of Movement: a Guidebook to Choreutics. Ed. Plays incorporated, 1974
9. MEDINA, Samanta B. Ballet, ensino e tradição. Pensando sobre o ensino do ballet para crianças pequenas. In: EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 15, Nº 154, mar 2011.
10. MERRIAM WEBSTER DICTIONARY. ballet (n.). Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/ballet>> Acesso em 7 mar 2020.

11. ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. ballet (n.). Disponível em: <<https://www.etymonline.com/word/ballet>> Acesso em 10 mar 2020.
12. PRIBERAM. balé (n.). Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/bale>> Acesso em 7 mar 2020.
13. SANTOS, T. M. Entre pedaços de algodão e bailarina de porcelana: a performance artística do ballet classico como performance de gênero. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009. Disponível em < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21386>> Acesso em 9 abril 2020.
14. SILVA , Nayara K. da; SILVA, Nayama K. da. Ensino-Aprendizagem Do Balé Clássico Fundamentado Na Aptidão Motora. Anais do II Congresso Nacional De Pesquisadores Em Dança – Anda, Natal, RN, 2012.
15. SILVA, Ana Patrícia da et al. Paulo freire - pedagogia da diversidade? V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005.
16. TREVISAN, Priscila R.; SCHWARTZ, Gisele M. Produção do Conhecimento Científico Sobre Dança na Perspectiva Educacional. Revista da Educação Física/UEM , Maringá, PR, v. 22, n. 3, p. 361-372, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/10058/7763>> Acesso em: 31 mar. 2020.
17. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (Brasil, GO, Goiânia). Centro de Práticas Corporais da Faculdade de Educação Física e Dança. Valores da Taxa de Matrícula 2020/1. Goiânia, GO, 2020. Disponível em: <<https://cpc.fefd.ufg.br/n/118086-valores-da-taxa-de-matricula-2020-1>> Acesso em: 7 abr. 2020.
18. VIANNA, Klauss. A dança. Oitava edição, São Paulo: Summus, 2018.
19. WANDERLEY, L. A.; MATIAS, Y. A.; FERREIRA, A. D.; FIGUEIREDO, V. M. O ensino do balé clássico: introdução a uma pratica lúdica e inclusiva. Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador: ANDA, 2019. p. 1758-1763. Disponível em <<https://proceedings.science/anda/anda-2019/papers/o-ensino-do-bale-classico--introducao-a-uma-pratica-ludica-e-inclusiva#>> Acesso em: 9 abr. 2020.
20. WULFF, H. Ethereal expression: paradoxes of ballet as a global physical culture. Ethnography, v. 9, n. 4. p. 518-535. 2008.

21. WULFF, Helena. *Ethereal expression: Paradoxes of ballet as a global physical culture*. Ethnography, [s. l.], 2008.