



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Oswaldo Cruz
Especialização em Ciência, Arte e Cultura na Saúde

Juliana Cecilio Cerqueira

**As pequenas bailarinas do *baby class*: a construção do feminino através
do balé**

Orientador: Prof^ª Dr^ª Larissa Escarce Bento Wollz

Rio de Janeiro

2016

Juliana Cecilio Cerqueira

**As pequenas bailarinas do *baby class*: a construção do feminino
através do balé**

Monografia submetida como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Ciência, Arte e Cultura na Saúde do Curso de Especialização em Ciência, Arte e Cultura na Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ.

Data: ____/____/2016

Assinatura do Aluno

Assinatura do Orientador

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca de Ciências Biomédicas/ ICICT / FIOCRUZ - RJ

C416 Cerqueira, Juliana Cecilio

As pequenas bailarinas do *baby class*: a construção do feminino através do balé / Juliana Cecilio Cerqueira. – Rio de Janeiro, 2016. vi, 53 f. : il. ; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ciência, Arte e Cultura na Saúde, 2016.

Bibliografia: f. 57-59

1. Corpo. 2. Dança. 3. Balé. 4. Gênero. 5. Feminino. I. Título.

CDD 792.8083

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças para experimentar de forma plena esse sopro breve que é a vida. Agradeço aos meus pais, Domingos e Lienise, pelo amor, educação e credibilidade. Agradeço ao meu irmão Lucas por me aturar como irmã mais velha. Agradeço aos meus amigos que me ajudaram nessa caminhada, em especial minhas colegas de curso, Valéria, Luana, Neila, Isabel, Amanda, Fernanda e Laura. Agradeço a minha orientadora Larissa Wollz, pela dedicação e persistência. Agradeço também a Rita Müller que prontamente atendeu o pedido para participar da banca. Agradeço aos meus queridos professores do CACS, mestre que servem de exemplos para que busquemos aprender e não cessar a busca pelo conhecimento, em especial a Anunciata Sawada, Chico Romão e Lúcia de La Roque, Valéria Trajano, Márcio Mello e Marcus Matraca, meus sinceros obrigada!

A dança é a linguagem esncondida na alma.
(Martha Graham)

*Eu quero desaprender para aprender de
novo. Raspar as tintas com que me
pintaram. Desencaixotar emoções,
recuperar sentidos.*
(Rubem Alves)

*Dança é a única arte na qual
nós mesmos somos o material de que ela
é feita.*
(Ted Shawn)

RESUMO

A dança sempre esteve presente na humanidade. Na sua forma mais antiga as danças sagradas foram vivenciadas em diversos rituais. O balé surge mais recentemente permeado de fantasia, romance e misticismo, influenciando a estética do corpo do bailarino e a construção do imaginário da figura da bailarina. O corpo torna-se então um lugar central da dança, seja pelo estudo e análise do movimento, pela beleza da dança ou pelo ideal de leveza e beleza que ele representa. Este texto apresenta um breve histórico do surgimento da dança e do balé, com a finalidade de analisar a construção do corpo da bailarina e os estereótipos característicos dessa figura, desde a primeira fase do ensino do balé infantil, o *baby class*. Assim foi possível compreender que apesar da evolução no que diz respeito às questões de gênero, o balé ainda é uma arte caracterizada como feminina e que ainda se encontra impregnada de estereótipos para ambos os sexos. Como se trata de uma discussão extensa, o presente estudo se deteve a investigar bibliograficamente o reforço do estereótipo da figura da bailarina no gênero feminino no ensino do *baby class*, escolha justificada pela ausência de meninos nas aulas da dança clássica nessa faixa etária. Diante dessa situação é possível compreender que embora exista um progresso nas discussões de gênero, ainda é visível o preconceito de meninos que dançam balé. O que demonstra o conservadorismo existente e como os estereótipos ainda são reforçados e naturalizados, ajudando então na manutenção do pensamento conservador. Fazendo-se necessário, portanto uma reflexão dos profissionais dessa área, bailarinos, *maîtres*, coreógrafos e principalmente dos professores de *baby class*.

Palavras chave: corpo, dança, balé, gênero, feminino

ABSTRACT

Dance has always been present in the history of mankind. In its oldest forms, sacred dances were experienced in several rituals. Ballet emerges more recently, permeated in fantasy, romance, and mysticism, influencing the aesthetics of the body of the ballet dancer and the building of the imagination concerning the figure of female ballet dancer. The body takes, therefore, a central place in dance, whether it be due to the study and analysis of the movement, due to the beauty of dance, or due to the ideal of lightness and beauty that it represents. This text presents a brief historical background of the emergence of dance and ballet, with the aim of analyzing the construct of the body of the female ballet dancer and the typical stereotypes of this figure, from the first phase of ballet lessons for children, also known as baby class. Thus, it was possible to understand that despite the evolution in what regards gender issues, ballet still is an art characterized as feminine, and that it is still permeated by prejudice for both sexes. As this is an extensive discussion, the present study focused on investigating the existing literature on the reinforcement of the stereotype of the figure of the female ballet dancer in the teaching of baby class. The choice of the topic is justified by the absence of boys in classical dance lessons in this age group. Considering this situation, it is possible to understand that even though there has been progress in the discussion of gender issues, the prejudice that boys go through is still visible. This shows the existing conservative mindset, and how the stereotypes are still reinforced and naturalized, contributing to the maintenance of the conservative thinking. Therefore, it is necessary that professionals of this field—ballet dancers, *maîtres*, choreographers, and especially baby class teachers— reflect upon these topics.

Keywords: body, dance, ballet, gender, feminine

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenho da gruta de Gabillou.....	21
Figura 2 - Ballet Cominique de La Reine.....	24
Figura 3 - Primeira posição dos pés no balé.....	26
Figura 4 - Segunda posição dos pés no balé.....	26
Figura 5 - Terceira posição dos pés no balé.....	27
Figura 6 - Quarta posição dos pés no balé.....	27
Figura 7 - Quinta posição dos pés no balé.....	28
Figura 8 - Balé La Silfide - Kevin Jackson e Madeleine Eastone.....	30
Figura 9 - Balé Gisele da Cia de Balé Bolshoi.....	31
Figura 10 - Balé Lago dos Cisnes.....	31
Figura 11 - Balé O Quebra Nozes no Royal Opera House.....	32
Figura 12 - Tipos de corpo.....	38
Figura 13 - Marie Taglioni e bailarinas.....	39
Gráfico 1 - Tríade do Corpo do Bailarino.....	40
Figura 14 - Bailarina Svetlana Zakharova.....	42
Figura 15 - Ivan Vasiliev, em Copélia do Ballet Bolshoi.....	46
Figura 16 - Xiomara Reyes e Ivan Vasiliev em Copélia.....	47
Figura 17 - Réplica das primeiras sapatilhas de ponta usadas por Taglioni.....	48
Figura 18 – Passo de balé, <i>Arrabesque</i>	50
Figura 19 - Aula de <i>baby class</i>	54
Figura 20 – Realidade das aulas de <i>baby class</i>	56

Sumário

INTRODUÇÃO	9
MEMORIAL	14
OBJETIVOS	18
MÉTODO	18
1. O Balé: a ancestralidade do balé.....	21
2. Corporeidade: o corpo	33
3. Feminilidade: gênero e ensino	44
4. O Ensino do <i>baby class</i> e o feminino.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	58

Introdução

A educação é uma área que está em constante renovação. A cada momento surgem novos teóricos com seus estudos a fim de ajudar o professor na tarefa de lecionar. Seja no campo da educação infantil, do ensino fundamental ou na área acadêmica, o conhecimento é comum entre todas essas fases, e cabe ao professor construir o caminho que leva à aprendizagem do aluno. Este caminho deve dar autonomia ao aluno, visto que o conhecimento é sempre uma reconstrução da realidade e não se dá de maneira taxativa. É preciso, usar artifícios que possibilitem o educando a perceber a realidade e construir o seu conhecimento a partir dela. Segundo Morin (2010) para que haja o conhecimento é necessário avaliar o contexto e articular os diferentes saberes visando o ensino de forma global. O autor afirma:

“Portanto, o ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar, é essa capacidade que deve ser estimulada e deve ser desenvolvida pelo ensino de ligar as partes ao todo e o todo às partes” (MORIN, 2000).

O diálogo entre os diferentes saberes é uma discussão relativamente recente dentro dos diversos campos. Apesar de alguns profissionais já utilizarem em suas práticas o ensino de forma multidisciplinar¹, no contexto acadêmico essa proposta ainda se encontra em estudo viabilizando tentativas de se alcançar a transdisciplinaridade² das áreas dos saberes. Segundo Sawada:

As mudanças de paradigma acontecem a partir da percepção da fadiga de um modelo explicativo que não mais conta de conta de criar soluções para a complexidade do real, e também não percebe que a construção do conhecimento não se reduz ao modelo científico tradicional. Torna-se necessária a criação de um novo modelo de construção do conhecimento que incorpore fatores perceptivos (que lidam com a sensibilidade, a intuição e a imaginação), sociais (dos saberes das classes populares, do movimento feminista, ou de outros); cotidianos (oriundos do senso comum e das culturas locais), técnicos (produzidos a partir da prática profissional ou do desenvolvimento tecnológico); políticos (traduzindo e incorporado os conflitos, as tensões e os jogos de poder do campo da saúde); e filosóficos (incorporado questionamentos éticos e percebendo a importância da dimensão estética. (SAWADA, *et al.*)

¹ Segundo professor Fernando Cadorna, é a visão menos compartilhada de todas as 3 visões. Para este, um elemento pode ser estudado por disciplinas diferentes ao mesmo tempo, contudo, não ocorrerá uma sobreposição dos seus saberes no estudo do elemento analisado.

² Cadorna ainda informa, transdisciplinaridade é uma forma de ser, saber e abordar, atravessando as fronteiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo dos saberes sem perder de vista a diversidade e a preservação da vida no planeta, construindo um texto contextualizado e personalizado de leitura de fenômenos.

Segundo Brandão (2015) a cultura se manifesta nos atos mais cotidianos do dia-a-dia, na maneira de se alimentar, na de se vestir, os objetos que se usa, tudo transformamos em cultura e é impregnado por ela. Aprendemos a ser humanos dentre das criações simbólicas carregadas de preceitos, de tradições, de ciência, de teorias, de mitos, de religiões e de arte dentro do contexto cultural e social que se está inserido. Nogueira e Catani (1998) explicam que ao homem não pode ser compreendido de forma isolada. Eles afirmam que cada indivíduo tem um corpo, uma origem, possui seus instrumentos, possui sua evolução, possui sua arte em todo um contexto que não pode ser desconsiderado. Segundo Sawada não existe Arte sem Cultura e nem Cultura sem Arte. Elas estão interligadas na visão de enxergar o mundo e toda estruturação simbólica, são permeadas por valores morais, por ideologias, por padrões sociais que resultam na comunicação, na emoção, na memória, nas sensações, dando a possibilidade de ele experimentar, criar, aprender e construir.

A arte tem correlação com a ciência, embora o senso comum indique que são áreas opostas do conhecimento. Sawada (et. Al) explica que nas universidades medievais eram sete as artes: a gramática, a lógica, a retórica, a aritmética, a geometria, a música. Mas tarde as Artes passaram a ser representadas pelas sete musas, cada uma delas relacionada a uma área: Clio musa da história, Urânia musa da astronomia, Euterpe musa da música, Tália musa da comédia, Melpómene musa da tragédia, Calíope musa da poesia e Terpsícore musa da dança. E que em meados do século XIX elas separaram-se como campos dos saberes e muito desse distanciamento se dá pelo fato da arte ser posta como uma área somente lidada à emoção em paralelo da ciência somente ser ligada à razão, mas na verdade não existe saber científico sem a sensibilidade da emoção, como também não existe saber artístico sem o processo racional e consciente do artista. Uma complementa a outra, segundo Sawada (et. al): “a razão e a intuição, a ação e a reflexão, a prática e a teorização potencializam o sujeito”.

Portanto a arte não contesta a ciência, mas sim tem o papel de proporcionar uma perspectiva sobre o mesmo conhecimento, buscando resolver questões, entender a realidade e capacitar o sujeito a ampliar suas habilidades. Assim a ciência, arte e saúde podem juntas contribuir no campo da educação como fomentadoras de criatividade, imaginação, percepção, linguagem, pensamento construindo um caminho de aprendizado global, visando além do aprendizado também um ser humano saudável.

O homem em sua totalidade, é um ser que se faz presente no mundo com seus rituais, seus ensinamentos, suas crenças e sua corporeidade. Os primeiros registros em que se tem da dança na história vêm do período paleolítico, em que era utilizada

em rituais sagrados. Esse fato demonstra que desde a pré-história o homem sentia a necessidade de se colocar no mundo com o seu corpo. Acompanhando a evolução da humanidade pode-se verificar que em cada época a dança se caracteriza de uma maneira, levando em conta o contexto econômico, social e cultural ela recebe diferentes funções e papéis.

No século XVI o balé nasce na Itália e apesar de suas raízes camponesas¹, foi consagrado como prática da elite. Os nobres acreditavam que a dança serviria para educar o corpo. Além desta função a dança exercia o papel social e hierárquico dentro das cortes. Os mestres ainda estavam por descobrir o corpo humano e suas possibilidades. Assim sendo muitos teóricos se propuseram a criar e desenvolver regras as quais se fundamenta o balé que se conhece hoje. Dentre eles estão Thoinot Arbeau, Louis Pierre Beuchamps, Raoul Auger Feuillet, John Weaver, Jean George Noverre e Marius Petipa. Este último responsável por obras como Lago dos Cisnes, Cinderela e O Quebra Nozes, que consagraram o ballet romântico.

Petipa trouxe em suas obras veio carregado de príncipes, fadas e sílfides, que se tornaram símbolos do ballet, ajudando a construir a imagem da bailarina como uma figura singular e de destaque no meio da dança clássica. A partir desse imaginário o corpo da bailarina começa a se construir carregado desses códigos românticos representado pela idealização, leveza e beleza da mulher bailarina. Com esses elementos o balé ainda é caracterizado como uma arte tipicamente feminina e direcionada para meninas e mulheres.

Com as últimas discussões sobre gênero e identidade sendo exploradas por diferentes campos do saber, como os da ciência, da cultura, da saúde, da arte e do ensino, é de suma importância que se traga essas questões para o universo do balé clássico. Analisar suas raízes, tradições e características, visando investigar e refletir o seu ensino desde o período da infância e suas influências sobre a construção de a identidade como ser humano e como bailarino dos praticantes de balé.

¹ Segundo Monteiro (2006), o balé foi inspirado nas danças camponesas, mas por questões políticas acabou se consagrando como manifestação artística da elite. “As danças camponesas subiam ao castelo; lá refinavam-se e elavoravam-se, tornando-se material diferenciador a ser dominado pelo homem discreto e, necessariamente, ignorado pelo vulgar”.

MEMORIAL

Sou Juliana Cecilio Cerqueira, hoje com 27 anos, carioca orgulhosa de ter nascido nessa cidade Maravilhosa. A irmã mais velha de uma família composta de quatro - pai, mãe e o caçulinha - a minha base me ensinou a caminhar enquanto não tinha maturidade e seguiu apoiando minhas escolhas desde que me tornei madura o suficiente para fazê-las.

Minha história com a dança começa desde a infância, acredito que antes dos cinco anos, não me recordo, mas tenho as fotos que não me deixam esquecer. Com um sorriso no rosto, fui uma criança tímida, que tinha amigos, mas que não dispensava os momentos de brincar sozinha. No colégio que frequentei da educação infantil até parte do ensino fundamental, construí laços de amizade, cativei professores e me apaixonei pelas aulas de dança que eram oferecidas como atividade extracurricular. E assim o meu amor pela dança nasceu! Nas aulas de jazz com a tia Andressa, que também era minha vizinha, entendi que nenhuma atividade ou brincadeira me fazia tão feliz quanto dançar. Naquela época era tudo uma grande brincadeira, frequentar as aulas, aprender as coreografias, se apresentar nas festas da escola.

Junto com o nascimento do meu irmão, minha mãe teve complicações de saúde devido ao parto e após passar um tempo internada ela finalmente voltou para casa sem sequelas. Foi nesse período que meus pais entenderam que existe um ser no universo que é maior sobre todos, Deus. Aos cinco anos comecei a ir numa igreja cristã protestante com meus pais, lá fiz muitos amigos e passei fases importantes da minha vida. Aprendi muitos princípios que carrego até hoje, além da minha fé na figura de Deus que não me desampara. Ali, curiosamente a dança também se fez presente. Além das aulas de dança na escola, me reuni com algumas amigas para fazer uma homenagem ao dia das mães, tinha uns 11 anos, foi o início de um grupo de dança. Esse mesmo grupo foi evoluindo e durante a adolescência eu além de ser bailarina, era coreógrafa e responsável pela liderança do grupo.

Com a chegada da adolescência cursando o ensino médio eu já sabia qual carreira queria investir! Apesar do meu amor e envolvimento com a dança desde criança, eu era apaixonada por biologia e sabia que minha profissão deveria envolver de alguma forma essa ciência. Não me lembro como exatamente mas

na minha 7ª série eu conheci a nutrição, e assim fiquei encantada com o fato dessa profissão lidar, com saúde, biologia e o público. Eu tinha 12 anos quando comecei a pesquisar sobre a profissão na internet, e lembro que lia tudo sobre a área, inclusive fiz meus pais comprarem livros de nutrição e comecei a cuidar da minha alimentação. Na época do vestibular, nos meus 17 anos, meus maiores defeitos foram à tona. Vivia assombrada pelas minhas cobranças pessoais, pois meu sonho até então era ser nutricionista formada pela UNIRIO e faria o possível para conseguir. Nessa época me afastei da dança, pois entendia que precisava depositar todo o meu tempo nos meus estudos.

Apesar de ser boa aluna e estudiosa, tentei três vezes o vestibular, e em nenhuma das universidades públicas do Rio de Janeiro eu conseguia resultado satisfatório para ser chamada. Com meus 19 anos eu já estava cansada e pensei me abrir para novas opções, depois de muito pesquisar os cursos e nada me agradar, pois estava obcecada pela ideia de ser nutricionista, vi que na Universidade Federal Fluminense, o curso de educação física tinha um programa com dança no currículo. Pensei, vou colocar ele como minha opção, mas só no caso de eu não passar para nutrição. Pois bem, passei como a 3ª colocada no vestibular de 2009 e lá fui eu parar na UFF. Cursei um semestre no curso, mas a carga horária extremamente puxada e a exaustão de ir e vir de Niterói de segunda às sextas me fez perceber que era sacrifício demais para algo que não evolvia paixão da minha parte. Analisando o curso a única coisa que me atraía era as aulas de corpo, uma espécie de iniciação à dança. Foi nesse momento que aconteceu um estalo. Devido a minha crença cristã acredito em coisas que são sobrenaturais, ou seja, estão para além da compreensão humana. Lembro-me do dia, da hora, e da reação que tive quando Deus me mostrou que caminho eu deveria seguir, e era sim através da dança. Fiquei um tempo em negação, pois abandonar uma universidade federal, para ir para um curso de uma universidade privada, e ainda por cima relacionado à carreira de artes, era muito arriscado. Mas após passar meu estado de choque pelas orientações que recebi, realizei pesquisas, conversei com pessoas da área e refleti que seria possível sim viver da área de dança.

Em agosto de 2009, eu tinha 20 anos, eu já havia trancado o curso de educação física na UFF e começava as minhas aulas de Licenciatura em Dança no Centro Universitário da Cidade. Os primeiros semestres não foram fáceis,

tinha muito o que aprender para alguém que só vivenciou a dança como hobby. Em muitos momentos parecia que todos ali, desde os seus quatro anos de idade já tinham a certeza que seguiria essa profissão e colecionavam conhecimentos e experiências durante a sua infância. Apesar das lutas não desisti, estudei, voltei a fazer aulas de balé além das da faculdade e tentava à todo tempo correr atrás dos conhecimentos que eu julgava estar atrasada. Com o período do estágio obrigatório eu procurei escolas de educação infantil, pois eu tinha uma facilidade de lidar com crianças. Passei por três escolas diferentes, e os estágios me fizeram perceber que esse era um público carinhoso, perceptivo, e que eu ali poderia fazer algum tipo de diferença no mundo.

Nos últimos semestres da faculdade quando comecei o período da produção da monografia tinha certeza que tinha a necessidade de focar na área da biologia, pois as disciplinas de anatomia, fisiologia e cinesiologia me deixavam encantadas. Sobre o título “Revisão sobre o *en dehors* e a postura do bailarino clássico com base na carta 12 de Noverre” pude defender meu trabalho de conclusão de curso diante de uma banca e obtive meus orgulhosos 9,5 e muitos elogios dos professores presentes. Neste momento pude compreender que a paixão pela área da biologia e do corpo humano poderia ser explorada a partir da minha nova profissão, a dança.

Formei-me no fim de 2012 e fiquei um ano me dedicando ao trabalho e a compreender como era o mercado da dança. Analisei os que tipos de lugares, tipo de alunos, que gênero de dança eu gostaria de lecionar, pois a profissão de professor de dança é tão vasta que eu precisava encontrar minha ênfase e assim minha vocação. Sempre trabalhando com criança, continuei a dar aula de balé infantil e *baby class* atribuindo alguns conhecimentos adquiridos no período da faculdade. No fim de 2013, percebi que eu precisava voltar a estudar, tinha sentido o gostinho acadêmico de produzir uma monografia e não gostaria de parar meus estudos tão cedo.

Pesquisando sobre o que estudar em 2014, pela internet possibilidades de estudar a dança através da biologia, eu acabei achando o curso de Ciência, Arte e Cultura na Saúde. As inscrições estavam abertas e não pensei duas vezes em preencher o formulário de interesse. Lembro-me de estar muito nervosa para a entrevista, mas a Anuciatta e a Valéria me tranquilizaram e no final estava me sentindo numa espécie de bate papo. Após saber que tinha sido classificada para

fazer o curso, fiquei nas expectativas até o mês de março, onde conheci minhas oito colegas de turma que se tornaram companheiras desse ano e amigas para a vida. Durante o ano de 2014 tive muitas aulas, muitas oficinas, pude ampliar meus conhecimentos, minha leitura de mundo e fazer conexões com a área da dança.

Com o fim de 2014, e o término do período de aulas do curso do CACS da Fiocruz, precisei novamente pensar sobre o que escrever na minha monografia. Após muita reflexão entendi que precisava falar sobre algo que tivesse haver com a minha vivência como bailarina, como profissional e como professora. Assim depois de muito modificar o meu pré-projeto, com a ajuda da minha orientadora Larissa Wollz, nasceu “As pequenas bailarinas do *baby class*: a construção do feminino através do balé”. Esse estudo partiu de algumas dúvidas e observações de um lugar que antes era só um ambiente de trabalho, mas que hoje posso dizer que é o lugar que eu ponho em prática minha vocação, ministrar aulas de dança para crianças.

Apesar de trabalhar com diferentes faixas etárias e com diferentes gêneros de dança, as turmas de *baby class* se tornaram minha paixão pelo envolvimento das crianças e a capacidade que elas tem de aprenderem tão facilmente sem críticas e pré-conceitos. As crianças de 3 a 5 anos demonstra coragem e ousadia de vivenciar o mundo e as possibilidades que ele dá, elas experimentam os relacionamentos com o outro e nesse processo vai construindo o conhecimento de si mesma. Todas as bailarinas que passaram por minhas aulas, desde as pequenas até as grandes, me fizeram refletir o modo que eu leciono, me motivaram a estudar, me motivaram a compreender o outro, me motivaram a ser uma pessoa melhor. As minhas alunas, dedico a minha carreira e a minha vida profissional, pois sem elas me impulsionando eu não teria a coragem de gastar horas dos meus dias lendo, ficando e escrevendo como esse mundo do balé clássico deve ser acolhedor e preparado para mim e para elas.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo analisar a construção da figura da bailarina clássica e suas influências na primeira fase do ensino do balé infantil, o baby class. Essas turmas geralmente compreendem crianças entre 3 a 5 anos, e em sua grande maioria meninas. Considerando que o ícone do balé clássico é a figura da bailarina, do gênero feminino, corpo esguio e excessivamente magro, vestida de tutu, sapatilha de ponta.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Apresentar a história da dança e o surgimento do balé e suas principais características;
- b. Verificar a construção do corpo do bailarino clássico;
- c. Identificar as discussões de gênero e do feminino no contexto do balé;
- d. Explicar de forma breve como se dá o ensino do balé clássico desde a infância;
- e. Analisar o ensino do baby class e sua relação com a construção do feminino e a possíveis estereótipos.

METÓDO

O método é o caminho em direção a um objetivo, enquanto que a metodologia são as regras e os procedimentos que se estabelecem para realizar uma pesquisa (Gerhardt e Souza, 2009). Segundo Gil (2007) a pesquisa compreende um processo sistemático constituído por várias fases desde a formulação do problema até a apresentação de resultados, motivado por uma pergunta em busca de sua resposta. Quando se trata de pesquisa científica existem dois tipos de pesquisa, a quantitativa e qualitativa.

O presente estudo está classificado como uma pesquisa qualitativa, que tem como principais características: a subjetividade, o caráter de exploração, estima de descobrir e compreender, onde os instrumentos não possuem uma estrutura fixa e se faz o uso de uma observação. Ou seja, a pesquisa

qualitativa busca preocupar-se com elementos realistas que não podem ser quantificados, na compreensão e explicação das dinâmicas das relações sociais. Minayo (2001) explica que este tipo de pesquisa trabalha com significados, aspirações, crenças, valores, motivos, e atitudes num contexto relacional, embora seja criticada pela sua subjetividade e pelo envolvimento do pesquisador.

Para Gil (2007) a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior relação com o problema, para assim construir uma hipótese. Esse tipo de pesquisa não requer necessariamente uma formulação de hipóteses para serem testadas, ela se caracteriza por buscar mais informações, principalmente quando não existe muitos estudos específicos sobre o tema específico (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007). Neste estudo se utiliza esse tipo de pesquisa com o objetivo de compreender melhor o universo da dança clássica e suas influências, no quesito do ensino, da construção da corporeidade e da identidade do indivíduo nas entrelinhas do ensino do balé.

Gil (2007) ainda afirma que a pesquisa exploratória tem como característica a pesquisa bibliográfica, que pode embasar parte dela ou todo o estudo. Nesta pesquisa se optou pelo levantamento bibliográfico de dados, buscando referenciais teóricos publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, teses, possibilitando conteúdos sobre a história da dança, a construção do corpo e o ensino do balé. Foi possível também com os dados obtidos compreender a formação da figura da bailarina e as suas influências no ensino durante a infância e relaciona-las as questões de gênero.

No primeiro capítulo se apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre a história da dança, a origem e raízes do ballet clássico e seus fundamentos. Os principais mestres teóricos que desenvolveram e estruturam essa arte, assim como os princípios que norteiam a técnica. Foram apresentadas também as fases do ballet e as principais obras. Borcier (2001) foi o teórico que fundamentou toda a parte do trabalho sobre história da dança. Sua obra compreende em explicar minuciosamente a dança desde a época pré-histórica, permeando vários gêneros dessa arte, como as danças ritualistas, a dança de corte, a dança contemporânea, a dança moderna e o próprio ballet clássico. Sobre a técnica clássica Caminada e Aragão (2006) foi a principal

obra, as autoras descrevem em seu livro o método de ballet da escola russa de Agrippina Yakovlevna Vagonava, com sua metodologia de ensino do ballet clássico para diferentes faixas etárias. Monteiro (1998) que traduziu quinze cartas escritas por Noverre, apresentando conceitos primordiais na evolução da técnica do ballet clássico.

No segundo capítulo foi desenvolvida a fundamentação teórica da construção do corpo, considerando o contexto social e cultural. Com base nesses conceitos se apresentou o corpo idealizado da bailarina clássica analisando seus fundamentos na anatomia, e em conceitos como a tríade do corpo do bailarino clássico. A obra de Mauss (1935) foi utilizada para dar o embasamento teórico com seu conceito de técnicas corporais. A obra de Le Breton (2013) fundamentou parte deste capítulo, com sua descrição da antropológica do corpo, a existência do homem como ser corporal.

No terceiro capítulo se analisa a construção do gênero no âmbito do ensino e mais tarde se faz um panorama da construção do ballet clássico e da sua relação com o feminino. Anjos et al (2015) em seu artigo teve como objeto as perspectivas acerca do corpo de mulheres praticantes do ballet clássico, realizando um estudo sobre o corpo idealizado e desejado nesse meio e quais são suas características. No que diz respeito ao gênero a autora de fundamentação teórica foi Louro (1997) que em sua obra aprofunda as questões de gênero, do feminino e do masculino no contexto social, biológica e cultural.

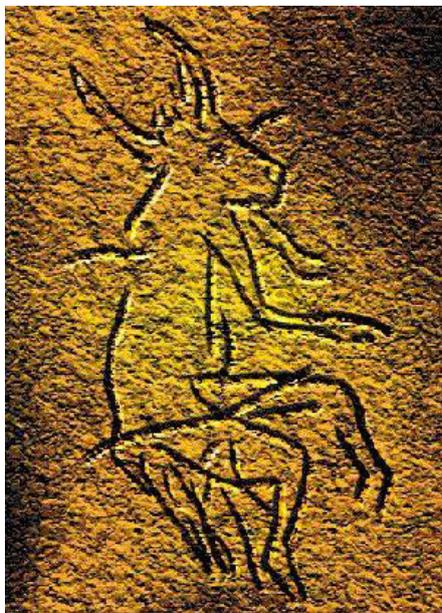
No quarto capítulo desenvolve a discussão entre o ensino do baby class e a construção do feminino, com base nos conceitos da psicomotricidade, da neurociência e dos próprios fundamentos da técnica clássica. Alves (2016) ressalta em sua obra a importância da psicomotricidade no ensino e aprendizagem durante a infância para o pleno desenvolvimento da criança, considerando a tríade dessa área de estudo: motor, cognitivo e afetivo; Terra (2010) apresenta a área do desenvolvimento humano no contexto da psicologia baseado nos princípios de Piaget que também contribuíram para o embasamento teórico do presente estudo.

1. O Balé: a ancestralidade do balé

A dança sempre esteve presente na humanidade. Na sua forma mais antiga as danças sagradas foram vivenciadas em diversos rituais. Entre cerimônias para reverenciar deuses e pedir sucesso nas caçadas e vitórias nas lutas a dança acompanhou a evolução humana transformando seu formato e a motivação. Desde o período Paleolítico o homem dançou as danças circulares, danças fálicas, danças fúnebres, danças de abraço, das mistas - com pares formados de homens e mulheres; dança de galanteio e dança do ventre (Caminada e Aragão, 2006).

Boucier (2001) afirma que um documento datado de aproximadamente 12 mil anos a.C. foi o primeiro que comprovante da existência da dança na humanidade. Através de um desenho na parede, um bailarino pintado em uma gruta em Gabillou, na França, com a cabeça e parte do corpo coberto por pele de bisão, enquanto suas pernas descobertas revelavam, segundo historiadores, um homem saltando. O homem pré-histórico segundo Caminada e Aragão (2006), era inspirado nos instintos animais e trouxe a dança para si, não só como uma forma de movimentação como também de externar seus sentimento e emoções em meio a sua sobrevivência. Foi na mão do homem que a dança pode se transformar em arte.

Figura 1 - Desenho da gruta de Gabillou



Fonte: <http://danceandmusic.wikispaces.com>

Bourcier explica:

De seu nascimento à morte, a civilização grega é completamente impregnada pela dança. Ritos, cerimônias cívicas, festas, educação das crianças, treinamento militar, vida cotidiana, a dança está presente por toda a parte. (BOURCIER, 2001)

Para Sócrates a dança formava um cidadão completo, pois ela daria proporções corretas ao corpo e seria a fonte de uma boa saúde. Além das danças religiosas os gregos utilizavam as danças como forma de educação para a guerra, treinando seus futuros soldados desde criança. As aulas continham exercícios preparatórios de flexibilidade “*chegando o aprendiz até a jogar seu corpo para trás e alcançar os tornozelos com as mãos*”, e exercícios onde os movimentos eram ritmados por um tocador de flauta. A dança também estava presente em momentos corriqueiros da cultura grega como nascimento, casamentos e banquetes, que contavam com dançarinas profissionais. É de origem grega a utilização da meia-ponta dos pés o que mais tarde se firmará como uma das posturas básicas da dança, utilizadas em gêneros inclusive o balé clássico (Bourcier, 2001).

Na Idade Média a dança sofreu uma ruptura na evolução coreográfica, ela se torna totalmente sagrada, e somente no estabelecimento da cultura leiga é que a dança se tornará matéria de espetáculos e divertimento. Com a Guerra dos Cem Anos³ e a epidemia da peste negra no século XIV a dança macabra (cemitério, originado do árabe *makhbar*) dançada pelos nobres representava na morte uma razão para viver nos de acordo com os princípios cristãos. Mas tarde aparecia um novo gênero que determinaria o balé-teatro, o momo, onde os dançarinos utilizavam máscaras para dançar. Segundo Bourcier,

Bem estabelecido nas cortes de príncipes do século XV, o momo já adianta elemento do balé de corte que irá se desenvolver cem anos mais tarde: dançarinos, cantores, músicos, carros, efeitos de maquinaria. Mas falta-lhe a alma do espetáculo: a ação dramática coordenada. (BOUCIER, 2011)

No Renascimento italiano surgiu o *quattrocento*⁴, a dança se tomara uma arte erudita, onde os dançarinos não só precisam saber os passos como também entender sobre métrica. É nesse contexto que surge pela primeira vez o bailarino profissional, caminhando para um tipo de técnica de dança. Domenico da Ferrara, o primeiro grande mestre desse tipo de dança publicou uma obra onde organizava os elementos

³ Iniciada em 1337, marcou o processo de formação das monarquias nacional inglesa e francesa.

⁴ Eventos culturais e artísticos realizados na Itália no século XV. Foi uma fase de transição entre o final da Idade Média e o começo do Renascimento no campo das artes.

principais do *quattrocento*: métrica, comportamento, memória, percurso e aparência. A dramática do homem entre a fé e a razão serviu de alimento para a dança no começo do período renascentista, retirando aos poucos a dança do lugar sagrado imposto pelo período da Idade Média (Bourcier, 2001).

Apesar de ter sofrido influências do renascimento italiano, foi na França que surgiu o ancestral do balé clássico, o balé de corte. Com o contexto europeu com sucessões políticas e guerras, da segunda metade do século XVI, o balé de corte foi criado para afirmação do poder real trazendo paz e propaganda para os grandes nobres. Após o estabelecimento da autoridade real o balé se configurou para afirmar a monarquia e um meio de adulação da pessoa do rei. Segundo Bourcier (2001), o balé de corte era em primeiro lugar um baile organizado em meio a uma ação dramática, com os bailarinos formando configurações geométricas, com enredos inspirados na mitologia. Em 1581 o balé de corte se estabeleceu como gênero de dança, com *Ballet Comique de La Reine*. Bourcier cita:

O gênero está definitivamente fixado com suas banalidades e achados: prólogo em homenagem ao rei, *entrées*⁵ em diversos tons, que se inscrevem numa ação coordenada psicologicamente, uso do canto e da dança misturados: a poesia declamada, um outro elemento, logo será transformada em recitativa, mas o uso dos “versinhos” dedicados aos personagens sobreviverá. (BOUCIER, 2001)

⁵ De origem francesa significando entradas, são o que hoje chamamos de atos quando a obra de um balé ou ópera é dividida em partes.

Figura 2 - Ballet Cominique de La Reine



Fonte: MONTEIRO, 2006 (p.72).

No período barroco o balé de corte continuava sua vasta produção no reinado de Luiz XIII, que além de apreciar os balés ainda atuava neles. Os balés nessa época ganharam um tom burlesco, onde a dança misturada à outras artes como teatro, circo e pantomima, etc; exibiam um grande tom cômico nas peças. A partir de 1600 o balé de corte que era monopólio da corte da França passa a ser visto na Itália, na Inglaterra e espalhando as cópias francesas pela Europa. A morte de Luiz XIII marcou não só um fim de uma sociedade como também o do balé de corte, esse gênero da dança estava ultrapassado e se buscava tanto uma nova fórmula de espetáculo, quanto uma nova técnica de dança. “Apenas trinta anos foram necessários para que um mestre do gênero, Pierre Beauchamps, conseguisse definir o essencial a essa técnica” (Bourcier, 2001).

1.2 O Balé: o clássico

O balé tem seu nascimento na renascença italiana, no século XVI, mas foi levado para a França e consagrado como gênero da dança em 1581, o *Ballet Comique de La Reine*. Encomendado a Balthazar de Beaujoyeux⁶ por Catarina de Medici para o

⁶ Nome artístico do francês *Baldassarino da Beldioso*.

casamento de sua irmã, foi o balé mais completo visto até então. Apesar de o balé clássico ter em suas origens na cultura camponesa, ele se consolidou como hábito da elite, pois os nobres acreditavam que ele serviria para educar o corpo conforme seus padrões de etiquetas e gestuais.

Em 1588, foi inscrito o primeiro tratado de dança, “Tratado ⁷ ou forma de diálogo, em que todas as pessoas podem facilmente aprender a praticar, eu honesto exercício dança”, de Thoinot Arbeau. Escrito como diálogo, o autor descreve movimentos de dança e variações, estabelecendo algumas regras que fundamentariam as cinco posições de pés mais tarde.

Com o reinado de Luiz XIV, popularmente conhecido como Rei Sol, o balé sofreu grande desenvolvimento no século XVII. Luis XIV, considerado pai do balé clássico, além de bailarino mantinha uma paixão pela arte que o levou a investir na profissionalização do balé com a criação da *Académie de Royal de Danse* (atual Ópera de Paris). Com a criação da academia foi possível desenvolver gestuais de cabeça, tronco, braços e pernas que fundamentariam a normatização da dança clássica. Nessa época vários mestres de balé se destacaram, dentre eles Louis Pierre Beuchamps que definiu as cinco posições de pés do balé. A sua contribuição tinha intenção de tornar o movimento da técnica mais natural, buscando perfeição por meio do equilíbrio, proporção, clareza e definindo também o uso do *en dehors*⁸ (Aragão, 2006).

⁷ Original: *Orchesographie ou Traité en forme de dialogue, par lequel toutes personnes peuvent facilement apprendre pratiquer, l'honnêtes exercice des danse*

⁸ *En dehors* na tradução literal do Francês significa para fora. Anatomicamente é a rotação externa da articulação coxofemoral onde tanto as pernas quanto joelhos e pés acompanham dando mais estabilidade para o bailarino e mais amplitude para as pernas na execução dos passos. Todos os exercícios e passos realizados nessa posição.

Figura 3 - Primeira posição dos pés no balé



Fonte: <http://www.academiaatitudepoa.com> (2013).

Figura 4 - Segunda posição dos pés no balé



Fonte: <http://www.academiaatitudepoa.com> (2013).

Figura 5 - Terceira posição dos pés no balé



Fonte: <http://www.academiaatitudepoa.com> (2013).

Figura 6 - Quarta posição dos pés no balé



Fonte: <http://www.academiaatitudepoa.com> (2013).

Figura 7 - Quinta posição dos pés no balé



Fonte: <http://www.academiaatitudepoa.com> (2013).

O balé foi introduzido na ópera por Jean Baptiste Lully, que empregava a dança como divertimento no intervalo entre os atos da ópera. Com personagens mitológicos enfrentando aventuras amorosas, ópera-balé ainda se mantém no círculo limitado da alta sociedade. Na sua forma de apresentação e nos figurinos o ópera-balé ainda estava muito ligado às heranças do balé de corte, porém muitos mestres apontariam as mudanças necessárias para que a dança clássica pudesse evoluir.

Na publicação de Raoul Auger Feuillet intitulada⁹ “A coreografia ou a arte de descrever a dança por caracteres, figuras e sinais demonstrativos através dos quais se aprendem facilmente por si mesmo todos os tipos de dança” de 1699, são transcritos mais de quatrocentos passos da técnica do balé. Segundo, Bourcier (2001) é a primeira tentativa de notação de dança, indicando posição inicial dos pés, saltos e passos que serviriam para a normatização da técnica clássica.

Com os fundamentos da técnica cada vez mais estruturados e com uma academia própria para o ensino em Versalhes, o balé foi ganhando destaque

⁹ Título original: *La Chorégraphie ou L'Art de décrire La danse par Caracteres, Figures et Signes Démonstratifs avec Lesquel on Apprend Facilement de Soy-meê toutes Sortes de Danse.*

internacionalmente, e muitos dos bailarinos da *Academia Royal de Music et Danse* conseguiram licenças para atuar em Londres e em outros teatros da Europa. Nesse fenômeno, o profissionalismo da dança clássica começa a se desvincular da corte, ampliando o mercado de trabalho dos bailarinos, dando novas possibilidades para essa arte.

Apesar da grande concentração de teóricos e mestres da dança se situarem ainda na França, foi na Inglaterra no século XVII que John Weaver, coreógrafo e bailarino, lançou a obra *Anatomical and mechanical lectures upon dancing*, que foi a primeira tentativa de estudar o corpo do bailarino e os efeitos da dança. Era o pontapé inicial para teóricos e mestres desenvolverem pesquisas utilizando o conhecimento do próprio corpo, observando funcionamento dos músculos e articulações na realização dos passos básicos do balé contribuindo para a metodologia do ensino e servindo para melhor execução da técnica (Cerqueira, 2012). Segundo Bourcier,

O século XVIII é um momento crucial para a dança. Estão reunidos todos os elementos para seu sucesso: um grande público potencial, um sentido de festa que desvia o lirismo heroico de Lully para uma ópera mais tentada pelo prazer dos ouvidos e dos olhos, uma técnica que evolui para esta forma de felicidade imediata que é o virtuosismo como material do espetáculo. (BOUCIER, 2001)

A reação contra a forma do balé veio com a publicação de *Letres sur La Danse et sur Ballets*, de 1804 do mestre Jean George Noverre, criando o conceito do balé de ação. Pregando uma reforma da dança, Noverre cobra dos mestres que não ensinassem os bailarinos a executar a técnica, mas que também pudessem despertar a consciência no corpo que dança. Por meio de cartas descreve a necessidade de utilizar os conhecimentos de anatomia humana no trabalho corporal do bailarino, na garantia de proporção e suavidade nos movimentos e organização e ligação entre os passos de balé. No ponto de vista do autor, o bailarino deve ter total domínio sobre seu corpo, revelando destreza e habilidade em seus passos (Monteiro, 2006). Noverre critica o mecanicismo no ensino de balé da época, pois a destreza nos passos seria como uma frase embaralhada não estabelecendo uma comunicação completa ao público:

Os passos, o desembaraço, o brilhantismo dos encadeamentos, o aprumo, a firmeza, a velocidade, a leveza, a precisão, as oposições de braços e de pernas, eis que chamo de o mecanismo da dança; quando todas as partes não se põem em marcha impulsionada pelo espírito, quando o engenho deixa

de dirigir todos os movimentos, quando o sentimento e a expressão não lhes emprestam as forças capazes de me emocionar e de me interessar, então aplaudo a destreza, admiro o homem-máquina, faço justiça à sua força, à sua agilidade, mas ele não me provoca nenhuma agitação, não me interesse, não me cauda mais sensação que um arranjo de palavras como este: vem... do... vergonha.... jamais.... a... crime... e... cadafalso ...do. No entanto, essas palavras arranjadas por um homem, compõem o belo verso do conde d'Essex: "A vergonha vem do crime e jamais do cadafalso (MONTEIRO, NOVERRE, carta 2).

No século XIX, *La Silfide* deu início a fase romântica do balé. Com enredo sobre um amor idealizado entre um ser mortal e espiritual retratava a oposição entre mundo material e imaterial. Marius Petipa transformou todo o conteúdo dos balés. Utilizando contos infantis, conseguiu unir essas histórias à técnica clássica resultando em enredos poéticos e dramáticos. A Bela Adormecida, Dom Quixote e Lago dos Cisnes, O Quebra Nozes balés de Petipa, assim como Gisele, Coppélia, Cinderela e de outros coreógrafos, traziam a magia de príncipes e princesas, fadas, sílfides e bonecas permeadas pela dificuldade de vivenciar seus amores (Bourcier, 2001).

Figura 8 - Balé La Silfide - Kevin Jackson e Madeleine Eastone



Fonte: <http://balletnews.co.uk> (2013).

Figura 9 - Balé Gisele da Cia de Balé Bolshoi



Fonte: <https://pasdeballet.wordpress.com> (2016).

Figura 10 - Balé Lago dos Cisnes



Fonte: <https://nousaimonslart.wordpress.com> (2011).

Figura 11 - Balé O Quebra Nozes no Royal Opera House



Fonte: <http://blogs.artinfo.com>

Típicos enredos românticos esses balés fascinaram tanto, que são remontados até os dias atuais. A fase romantica do balé clássico foi muito produtiva e possuiu títulos que fazem grande sucesso, A bela Adormecida, Esmeralda, Carmem, Dom Quixote, A Filha de Faraó, La Sylphide, O Quebra Nozes, Romeu e Julieta, O Lago dos Cisnes, constitui os principais balés de repertório. Com esses títulos famosos, a fase romântica inspirou muitos conceitos que serão abordados nesse trabalho. Permeado de fantasia, romance, misticismo, o balé romântico influenciou a estética do corpo do bailarino e a construção do imaginário da figura da bailarina.

2. Corporeidade: o corpo

O dicionário Aurélio define corpo como “tudo que ocupa espaço constituindo-se de uma unidade orgânica”, mas os múltiplos significados que permeiam a corporeidade vão além da existência biológica do corpo. Foram necessários, e ainda são, muitas discussões acerca do que se constitui o corpo de forma a compreender todos seus aspectos, o físico: o corpo material; o fisiológico: o corpo orgânico; o social: o corpo inter-relacional; o cultural: o corpo tradicional, etc. Para estudar esse assunto é preciso levar em consideração cada uma dessas características entendendo-se o que o corpo se estabelece numa plenitude, sendo um dos elementos responsáveis pela construção da identidade do sujeito (Costa, 2011).

O corpo é considerado o instrumento natural do homem. É através dele que o ser humano experimenta o mundo, vivencia sensações e se comunica na sociedade. Mauss (1935) declara que o corpo é moldado pelo meio que habita ao mesmo tempo em que o corpo influencia esse ambiente. Analisando as ações simples do dia a dia como andar, sentar e comer, por exemplo, é possível verificar que cada comunidade possui suas especificidades, mesmo nos hábitos mais corriqueiros. Isso se dá pelo fato de a cultura formatar alguns códigos que são perpassados durante as experiências e vivências do sujeito em seu meio. Esses códigos são tão específicos, que uma mesma sociedade pode possuir gerações que executam seus hábitos de maneira distintas.

No contexto social atual essa percepção fica mais clara por conta da velocidade dos avanços tecnológicos e as constantes modificações no estilo de vida do homem. Uma geração é ensinada com determinados valores e hábitos que pouco tempo depois se tornam obsoletos e precisam ser reaprendidos. Segundo Mauss (1935) mesmo numa mesma sociedade uma geração se difere da outra. Isso pode ser facilmente observado nas gerações antigas, quando elas sentem dificuldades com o novo estilo de vida inundado por tecnologia e máquinas, adotado com facilidade pelas gerações mais novas. Esse fato não se dá só por conta da idade em si, mas por toda uma construção de técnicas, valores e tradições que permeiam o corpo desses indivíduos e que de repente não servem mais. Porém mais do que aprender a viver com a tecnologia, essas pessoas

precisam desaprender parte dos seus experimentos e seus conhecimentos para adquirir o mais atual.

A cultura desenvolve no sujeito valores e princípios que são incorporados a sua identidade. Segundo Ferreira (2008) os padrões culturais atuam como organizadores de símbolos e signos onde a cultura é o conjunto dessas relações. Com suas especificidades cada cultura estabelece seus códigos criando um ambiente para o sujeito construir sua identidade e suas relações. Aprendendo esses códigos consegue-se expressar e entender, estabelecendo a comunicação com os outros e com o mundo, o que é primordial para a construção de sua identidade, pois o homem é um ser social. Através dos seus gestos, suas expressões, seus hábitos o corpo vai sendo inscrito, dialogando com quem ele é, com a sua cultura e sociedade.

A construção da identidade cultural numa sociedade é definida por Mauss (1935) como técnicas corporais. Nesta teoria segundo o autor, o saber corporal é assimilado por meio da reprodução, de forma consciente ou não, o sujeito imita os trejeitos de pessoas que ele julga em determinada área. Assim não cria seu próprio gestual, mas sim incorpora ao seu corpo várias características de outras pessoas que reconhece como autoridade em algum assunto por admira-las, e por esperar obter o mesmo sucesso que elas. Nos dias atuais, com a tecnologia no campo da informação isso acontece em uma proporção de grande escala. Por meio de blogs, vídeos e fotos indivíduos se tornam referências em diversas áreas como moda, alimentação, atividade física e saúde, criando seguidores não só do seu conteúdo, mas também de suas características no gestual, influenciando a corporeidade de centenas, dezenas e muitas vezes milhões de espectadores.

Na cultura ocidental os meios de comunicação apresentam modelos estéticos que difundem um corpo idealizado que se tornou um padrão cultural. Cultivar uma alimentação saudável, realizar atividades físicas e procedimentos estéticos são hábitos que se tornam comuns para quem busca o ideal da magreza que se estabeleceu na sociedade atual. Treinar o corpo e exigir que ele alcance o padrão cultural, pode acarretar transtornos alimentares e problemas de estresse, ansiedade e depressão, mas tudo é válido em busca de ter o corpo ideal. O panorama atual, encara o corpo como um objeto, e ao invés de ser um corpo, tem um corpo. Segundo Costa (2011) esse novo

conceito recebeu, onde o modelo econômico exigiu que o homem se vendesse como mão de obra. Dessa maneira o corpo passou a ter uma conotação de objeto em relação ao sujeito.

A visão de objetivação do corpo faz parte de um conceito moderno de corpo. Essa teoria caracteriza uma nova forma de observar o indivíduo na sociedade atual. Nessa visão o sujeito ao invés de se relacionar com o outro tende ao isolamento, preferindo uma experiência corporal individual a uma coletiva. Nesse conceito o corpo é visto como uma parte do homem dissociada dele mesmo, sendo considerada uma máquina que apenas executa funções (Le Breton, 2013). Nos contextos atuais o sujeito submete o seu corpo a treinamentos de forma a adestrar seus hábitos a fim de alcançar os padrões culturais impostos ao corpo na sociedade.

Os padrões culturais estão sempre se modificando ao longo dos anos. Dessa forma pode-se observar que o processo de inscrição no corpo está sempre em movimento em um processo de constante mudança. Da mesma forma a construção da identidade e da imagem corporal do sujeito também sofrem transformações. Segundo Turtelli et al (Schilder) a imagem corporal engloba tanto o lado cognitivo quanto as suas memórias, intenções, desejos e experiências. Com caráter múltiplo os aspectos emocionais e fisiológico se integram com as vivências do eu do passado no presente resultando numa nova imagem corporal (Barros, 2005).

Le Breton (2013) explica que através da construção da imagem corporal o sujeito pode agregar atributos da imagem corporal de outras pessoas.

ao sujeito características que podem ser agregadas a sua imagem corporal. Segundo o autor, o sujeito só só agrega certas características após julga-las boas querendo-as para si. Nos dias em que vivemos é possível verificar a imposição do corpo físico perfeito, imagem corporal essa que embora não seja ruim, trás consigo uma ditadura do corpo magro e definido. Este padrão estético que é estimulado pela mídia carrega uma imagem corporal que é pregada como saudável e que muitos indivíduos buscam incessantemente para serem reconhecidos diante da sociedade. Em alguns casos, essa busca é tão patológica que embora o sujeito já tenha o corpo desejado dentro dos padrões

físicos ele ainda enxerga sua imagem corporal distorcida. Isso se dá pois a imagem corporal não é somente a consciência do nosso corpo de forma visual, mas também a imagem virtual que se tem de si mesmo, levando em consideração suas vivências e experiências retratadas na sua memória e corporeidade.

O corpo se adapta aos contextos sociais, em que ele se insere expressando uma maneira particular de perceber o mundo de cada sujeito, justificada pelas marcas de sua vivência que constitui a construção de sua imagem corporal e sua identidade. Além desse caráter individual, a imagem corporal, se reflete na coletividade, nas relações pessoais, familiares, nos afetos e na visão que o sujeito interpreta o mundo o outro e si mesmo (Ferreira, 2008). Por meio dos contatos dos seus corpos e suas experiências, acontecem trocas de vivências entre os indivíduos e assim as imagens corporais vão sendo doadas e agregadas. É na troca de impressões sensoriais do seu corpo com o do nos relacionamentos que a imagem corporal vai sendo modificadas. Nas interações sociais observa semelhanças e diferenças em relação ao outro e vai aprendendo sobre si e criando sua própria identidade. Através das interações do ambiente social e da busca da própria identidade o corpo tem a capacidade de transformar as identidades corporais (Barros, 2005).

Para Turtelli (2002) o contato entre as relações acontece por meio do movimento. Cada gesto conecta a história do sujeito ao meio e tem o poder não só de estabelecer entre as imagens corporais do indivíduo no ato de se comunicar. Com a capacidade que o movimento tem de construir um conhecimento acerca de si mesmo desenvolvendo sua identidade e imagem corporal. Segundo a autora através do movimento se adquire conhecimento a respeito do próprio corpo e do mundo.

O poder de comunicação do corpo é o que faz com que a dança seja uma das linguagens de artes que estabelece um contato com seus espectadores sem palavras, somente com o gestual do bailarino. André (2002) explica que a arte do corpo é a vivência de afeto, prazer, dor, desejo, memória e linguagem vivenciada pelo sujeito quando o corpo se empresta à arte. Como um núcleo de energia onde as estruturas conscientes e inconscientes se estruturam e se desestruturam a dança não só é a arte produzida através do

corpo como o corpo é a própria arte. O bailarino em cena não só executa passos da coreografia do personagem, mas está contaminando a obra com suas vivências e experiências particulares inscritas em seu corpo se tornando co-criador da obra. Esse mesmo autor ainda afirma, “A dança é a realização da plenitude do corpo na negação da sua finitude que se realiza no processo de conquista de uma infinitude proteiforme”. Ao dançar, o sujeito bailarino abre possibilidades para ser múltiplos sujeitos que se transformam em movimento por meio desse corpo que é objeto e espaço que é sentido e vivido, que é infinito e efêmero.

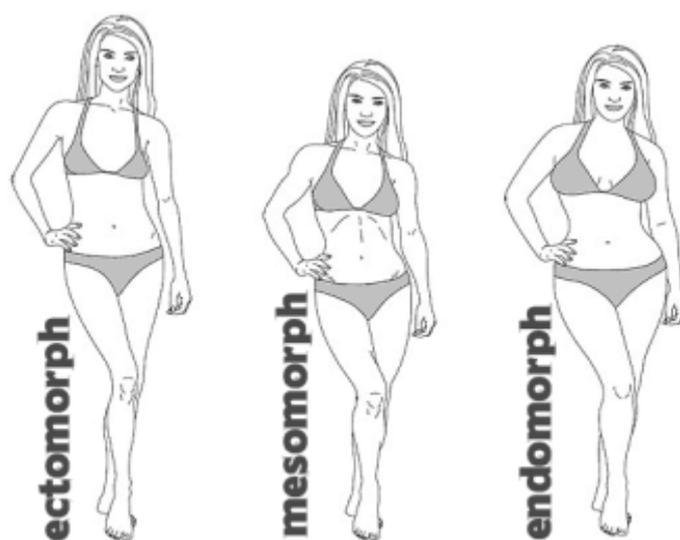
2.2 Construção do Corpo da Bailarina

As artes têm uma forma singular de comunicar, seja nas artes plásticas, na música, no teatro ou dança, elas têm o poder de estabelecer um contato com seus espectadores, levando-os a refletir sobre o tema abordado pelo autor. O corpo está intimamente correlacionado com os processos artísticos, afinal todo artista se utiliza dele para realizar sua obra. Segundo Tércio (2005) o corpo recebe os objetos artísticos, se encontrando no centro do fenômeno de fazer arte. Quando se trata da dança o corpo não só faz parte do processo de fazer arte, como também se transforma na obra artística. André (2002) afirma que o corpo do bailarino não pode ser visto somente como objeto de arte ou resultado de uma coreografia, suas vivências estão inscritas nesse corpo. O bailarino empresta seu corpo para a arte, ele não só executa os passos, mas também contamina a obra com sua história tornando um co-criador. José Gil (apud Tércio, 2005) afirma ainda que o corpo do bailarino exerce sobre os espectadores um certo deslumbramento que é decorrente do ato de dançar e da invisibilidade do espaço dançado, o corpo do bailarino está emprestado ao personagem e ao mundo. Na dança há um espaço virtual que transcende ao espaço exterior do corpo, o bailarino atua na construção, desconstrução e reconstrução do seu interior e do exterior do seu corpo.

Apesar de cada pessoa possuir suas características físicas, no ambiente da dança existem certos estereótipos corporais que são justificados pela técnica específica para cada estilo de dança, muitas vezes justificando na técnica o padrão corporal. No jazz dance, por exemplo é considerável que a

bailarina possua coxas grossas, cintura fina, o biótipo “sarada” que hoje tanto vemos. Já na dança contemporânea, por se tratar de uma técnica que visa experimentação do seu próprio corpo, qualquer biótipo é bem vindo. O gênero de dança mais rígido nesse sentido, talvez pela sua idade de existência, é o balé clássico que exige um tipo físico bem específico, o que é chamado de ectomorfo.

Figura 12 - Tipos de corpo



Fonte: <http://muitobemarrumada.blogspot.com.br> (2013).

Cada pessoa tem um tipo de corpo, com suas dimensões ósseas, articulares, percentual de gordura e tendência ou não para engordar. Existe um conceito que define três tipos de corpos, o endomorfo, mesomorfo e ectomorfo. As pessoas com o tipo de corpo endomorfo, apresentam mais gordura corporal, são pessoas com ossos largos, quadris e coxas grandes e rostos redondos, braços e pernas curtos e normalmente têm cintura alta, e mãos e pés pequenos. O mesomorfo possui um metabolismo acelerado e corpo atlético, corpo magro, com cintura baixa, estreita e ombros largos, possuem mandíbula quadrada e maçãs do rosto proeminentes, por conta do seu metabolismo possuem grande facilidade de perder peso e ganhar massa muscular. As características do corpo ectomorfo são pessoas com aparência extrema magra, com ombros, cintura e quadris estreitos, rosto triangular, dificuldade de ganhar massa muscular e com baixo nível de gordura corporal.

O tipo de corpo da bailarina é o ectomorfo, caracterizado pelo corpo longilíneo, magro e leve. Segundo Anjos et al (2015) esse formato de corpo vem como herança do balé romântico, do século XIX, que tinha a imagem de sílfide, bailarinas magras, franzinas, com aspecto frágil, que tinha como objetivo mostrar a pureza do personagem. Segundo Moura (2001):

Bailarinas fantásticas, que em cena, jamais, podem revelar o esforço necessário para concretizar todas aquelas proezas que seus corpos maravilhosos realizam.

Estética enganosa, de faz-de-conta, porém extremamente agradável aos sentidos.

Nesta época Marie Taglioni, que ficou conhecida no ballet La Sylphide se tornou um referencial de bailarina clássica.

Figura 13 - Marie Taglioni e bailarinas



Fonte: <https://en.wikipedia.org/>

Esse biótipo da bailarina vem ultrapassando séculos e diferentes culturas e por mais que o balé clássico não seja mais uma arte voltada para elite francesa, sua globalização não quebrou o padrão corporal da sílfide, que é buscado e venerado por quem dança. Esse panorama pode ser influenciado pela reprodução dos balés românticos, os chamados balés de repertório como já foi dito, o que pode justificar a procura por esse corpo magro e frágil, ainda nos dias atuais. O padrão de corpo das bailarinas ainda é baseado no corpo

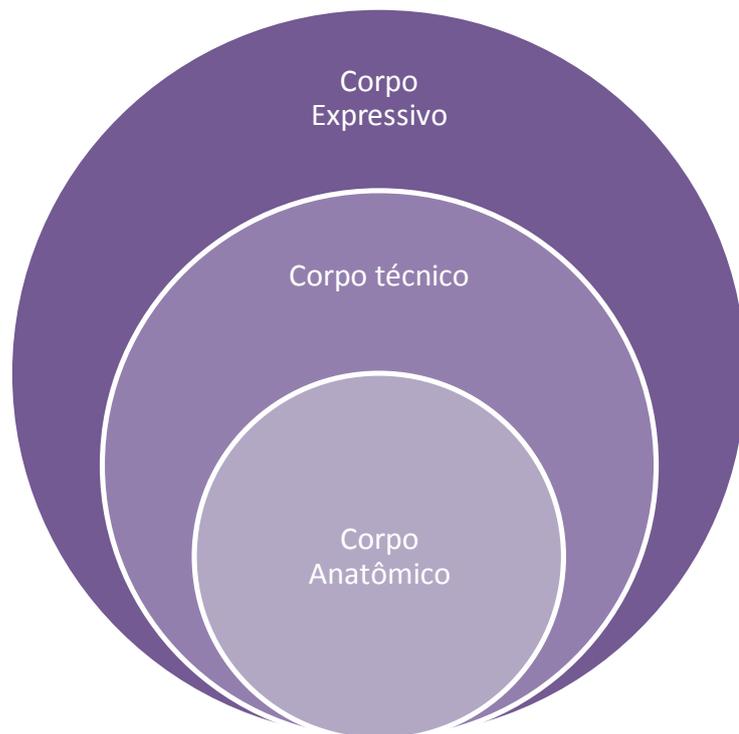
sem muitas curvas e longilíneo, com membros alongados e finos, que corresponda à bailarina romântica, que seja uma sílfide, uma fada, uma princesa, leve, graciosa, magra, jovem, que tenha disciplina e determinação para fazer o sacrifício de ajustar o seu corpo a essas regras. “O ideal de corpo é um fenômeno, pois se percebe que em cada sociedade, com suas práticas corporais, suas crenças e valores, haverá um corpo necessário para a pessoa considerada integrante do meio em que vive” (Anjos et al, 2015).

Nas cartas de Noverre é possível verificar algumas qualidades do bailarino em relação à técnica e seu corpo. “Se nossa arte exige, além das qualidades de espírito, força e agilidade de corpo, qual não deve ser nossa diligência para que se forme um temperamento realmente vigoroso!” (Monteiro, 1998). Para o autor o bailarino deveria adequar seu corpo ao balé, ele compara a exigência física da técnica a um atleta de alto rendimento agregando o teor artístico existente nesta arte. Noverre defende um corpo integral que vivencie o balé e não somente reproduza passos sem que o bailarino tome consciência do seu próprio corpo e da sua totalidade como ser. Ainda segundo Monteiro:

A extensão e o comprimento das partes devem determinar os contornos e os percursos. Sem essa precaução, torna-se impossível qualquer unidade, harmonia, tranquilidade ou graça. As partes, constantemente desunidas e distantes, acabarão levando o corpo a posições falsas e desagradáveis, e a dança, desprovida de suas justas proporções, se parecerá com a ação de bonecos articulados, cujos movimentos abertos e deslocados oferecem-nos a caricatura grosseira dos movimentos harmoniosos que os bons bailarinos devem possuir. (MONTEIRO, 1998)

Na pesquisa de Anjos et al (2015) bailarinas e professoras de balé clássico, elas conseguiram identificar com base nos relatos de entrevistas que as bailarinas mostravam grande preocupação na sua eficiência e na funcionalidade corporal. E desse estudo apresenta o corpo da bailarina clássica como três alicerces: a anatomia, a técnica e a expressão, que é um conceito chamado de tríade do corpo da bailarina clássica.

Gráfico 1 - Tríade do Corpo do Bailarino



Fonte: produzido pela autora dessa pesquisa (2016).

A anatomia ideal da bailarina é as pernas e braços longos, com uma boa rotação de *en dehors*, hiperextensão das pernas, colo do pé acentuado, meia ponta de pé alta, além de força muscular, equilíbrio e coordenação motora. Essas características são vistas no meio do balé como tesouros, e as bailarinas que não as tem, buscam incessantemente. Essa parte da esfera, segundo Anjos et al (2015), está associada à condição do sujeito somada às características corporais determinadas pela cultura do balé. Segundo Hass et al (2010) o padrão estético leva as bailarinas a distorções sobre a imagem corporal. No seu estudo as bailarinas entrevistadas se encontravam insatisfeitas com o seu corpo, mesmo tendo um corpo magro e baixo percentual de gordura corporal. Essa construção do corpo excessivamente magro pode ser prejudicial em muitos sentidos, levando as bailarinas a transtornos alimentares, baixa autoestima e problemas emocionais graves. É fundamental a conscientização dos professores e alunos, que cada um possui uma estrutura anatômica que vem da sua genética, mas que mesmo que não tenha essa parte da tríade, com a técnica podem dançar eficientemente.

Figura 14 - Bailarina Svetlana Zakharova



Fonte: <http://www.keyword-suggestions.com>

O segundo nível da esfera, segundo Anjos et al (2015), no âmbito da vontade, daquilo que o sujeito se dedica intencionalmente por desejar. Como o próprio Noverrer afirmou anteriormente, é pela técnica que se consegue o corpo para melhorar o desempenho no balé. Com a técnica que a bailarina aumenta sua flexibilidade, ganha força muscular e aprende os exercícios corretamente. Dessa forma se desenvolve um bom desempenho nos palcos, conseguindo executar os passos com destreza e de maneira precisa, encantando os espectadores com a dança.

A terceira e última parte da tríade, a essência, que também pode ser chamada de dançar com a alma, é a capacidade de atuar o personagem com sensibilidade artística. Segundo a pesquisa de Anjos et al (2015), a parte subjetiva da esfera, é dita como inata à quem dança, as bailarinas já nascem com ela, e não é possível construir, pois não se pode mensurar como isso pode

ser ensinado. É essa parte da tríade, a essência, que separa a dança das outras atividades físicas, pois o movimento do dançarino tocará o espectador emocionando e sensibilizando com sua interpretação do personagem em cena.

Apesar de a tríade apontar as principais características da bailarina clássica, existem outras que se encontram fora dessas esferas. O balé propicia um ensino de disciplina, determinação (muitas vezes tendendo ao perfeccionismo), consciência corporal, feminilidade, etc. Com seus próprios valores e princípios, ele interfere na identidade do sujeito que o pratica com suas qualidades e defeitos.

3. Feminilidade: gênero e ensino

Ao longo da história por inúmeros motivos. Autores diversos realizam pesquisas a fim de compreender o cenário que a cultura propõe, relacionando valores aos papéis da mulher e do homem na sociedade. Finco (2003) conceitua gênero como sendo uma construção social dentro da cultura instituindo o que é feminino e masculino.

Bento (2011) afirma que a construção da identidade de gênero se inicia no período da gestação. Os pais fantasiam sobre quem a criança será e as expectativas são inúmeras. A descoberta do sexo torna um corpo que era absolutamente abstrato em concreto, mesmo com bebê ainda na barriga da mãe. A criança deixa de ser um bebê e passa a ser uma menina ou um menino. Assim o sexo na infância se torna um fator determinante, marcando uma identidade na decoração do quarto, nas suas roupas e nos seus brinquedos. Graciano (1978) alega que os adjetivos femininos e masculinos são associados diretamente ao sexo biológico. De acordo com essa teoria ser mulher seria sinônimo de ser feminina e de forma antagônica ser homem significaria ser masculino.

Na escola a criança restringe o seu corpo conforme a sua vivência, inscrevendo nele os moldes comportamentais ditados ao seu gênero. Louro aponta:

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... (LOURO, 1997)

Dessa forma a construção de identidades sofre influências por um padrão de valores e qualidades consideradas específicas de um só gênero. Enquanto a menina deve ser cuidadosa, sensível, tranquila, bela e ter boas maneiras, o menino deve ser corajoso, competitivo, agressivo, perseverante e ter espírito de liderança (Guizzo, 2007).

Quando as crianças não se encaixam nos rótulos inerentes ao seu gênero e ultrapassam os limites determinados pelo seu sexo são vistas como fora dos padrões, resultando no apontamento para o comportamento ideal e a discriminação por seus colegas e professores. Essa intolerância pode ser

ligada a dois fatores, em um dos casos pode estar relacionado com a vinculação do comportamento infantil com a sexualidade e assim interpretando as crianças que possuem atitudes teoricamente do sexo oposto como homossexuais. E numa segunda hipótese, essa intolerância estaria relacionada a ameaça das estruturas sociais, segundo Graciano (1978).

Louro (1997) afirma que a solução seria a valorização dos aspectos femininos da mesma forma que os masculinos. Assim mulheres e homens poderiam optar por qual papel desempenhar sem o fator cultural servindo como determinante. Louro (1997) ainda defende a ideia que o gênero deve transcender a imagem da função de papéis e ser percebido como parte do sujeito.

O gênero como constituinte do sujeito está relacionado ao conceito de múltipla identidade. De acordo com este conceito a identidade deixa de ser uma unidade fixa, e passa a ter um formato móvel. Assim como o gênero o sujeito é construído da sua etnia, classe, sexualidade, religião, nacionalidade dentre fatores que o fazem ser quem ele é (Guizzo,2007). A multiplicidade da identidade tem um caráter articulador, transformando e construindo o sujeito conforme suas vivências e experiências.

3.2. Feminino no balé clássico

Apesar do balé clássico nos dias atuais ser rotulado como uma dança tipicamente feminina e de entre os bailarinos serem em maioria mulheres, nem sempre foi assim, como afirmam os estudos de Costa (2008). O balé passou por diferentes tipos de sociedade, o que refletiu em mudanças diretamente no modo de como se dançava. Na construção do balé clássico, segundo Assis (2012) os homens eram unânimes na dança, inclusive quando se tratava de interpretar papéis femininos, eles se travestiam e interpretavam personagens de mulheres, pois as mulheres não podiam atuar, só podiam assistir. Assis complementa:

A dominação masculina iria se instaurar na era de Luis XIV, bem como o início do preconceito e a associação do homem que dança profissionalmente com a homossexualidade. Já com a inclusão de bailarinas, muitas vezes o aparecimento do bailarino durante o dueto é relativamente discreto e galante, em vez de controlar, ele parece menos masculino, e este é um fator por trás

do desconforto que acompanha a ideia de homens dançando no palco (ASSIS, 2012).

Figura 15 - Ivan Vasiliev, em Copélia do Ballet Bolshoi



Fonte: <http://www.nytimes.com> (2011).

Somente no século XVII, com o começo da profissionalização do balé é que se deu a inclusão das mulheres nesta arte, mais precisamente em 1681, com Mademoiselle Lafontaine, que inaugurou o balé como arte para ambos os sexos (Aquino e Saraiva apud Siqueira, 2012).

Com a revolução francesa industrial, o século XVIII ao XIX, foi caracterizado pela baixa participação dos homens na dança, pois o corpo passou a ser visto como instrumento de produção, e com a desvalorização da dança nesta época os homens procuraram trabalhos com melhor remuneração. Esse panorama foi favorável para as mulheres que começaram a se destacar nas apresentações, embora algumas bailarinas fossem taxadas como prostitutas, pois aceitavam ofertas de homens ricos, por não conseguirem se destacar na carreira da dança (Assis e Saraiva, 2012).

Foi no período do balé romântico que a mulher alcançou o auge da sua importância em toda a história da dança, se tornando o personagem principal nos enredos. Aquino e Schawart (2011) afirmam que a mulher deixa de ter uma imagem de pagã e passa a ser vista como um ser angelical, figura atrelada à pureza, beleza, delicadeza. Segundo Almeida (2012) foi nesse

mesmo período em que os homens começaram a interpretar papéis secundários no balé. Essa característica é bastante explícita no momento do *pas de deux*, ato em que o homem e uma mulher fazem um dueto de dança, cuja coreografia é construída de forma que o bailarino esteja ali para dar suporte e apresentar a sua *partner*, que é a estrela principal da cena.

Figura 16 - Xiomara Reyes e Ivan Vasiliev em Copélia



Fonte: <http://www.nytimes.com> (2011).

É no século XVIII também que as vestimentas das bailarinas começaram a se modificar, surgindo figurinos mais curtos e mais leves que possibilitaram o aparecimento das sapatilha que acompanharam a evolução da técnica do balé clássico. Lopes (2013) afirma que a mudança na vestimenta pode ser vista como um ponto de liberação feminina, pois na corte francesa e italiana as mulheres eram obrigadas a dançar com figurinos pesados e saias compridas sem condições de realizar movimentos ágeis. Por isso as coreografias desse momento no balé eram realizadas em grupos com desenhos geométricos, com pequenas movimentações de mãos e braços. As saias só foram encurtadas pela primeira bailarina Marie Camargo, em 1721.

O período romântico do balé revelou fascínio pelo sobrenatural, fantasia e pelos mistérios da mente. Através de contos de fadas e romances melodramáticos os coreógrafos buscavam magia em detrimento do aspecto racional, exaltando a mulher não na sua condição natural de mãe, esposa ou amante, mas na representação de um ideal sonhado (Assis, 2012). No momento em que Maria Taglioni subiu nas sapatilhas de ponta, o que mais tarde vem se tornar o elemento simbólico que caracteriza a dança clássica, se estabelece o auge da mulher no balé, pois essa proeza só era reservada às mulheres. Taglioni, passa a ser referência de bailarina, não só pelo seu corpo de sílfide, mas também como figura feminina, por inúmeras bailarinas idealizando uma tendência à idolatria da feminilidade no balé.

Figura 17 - Réplica das primeiras sapatilhas de ponta usadas por Taglioni



Fonte: <http://www.mundobailarinistico.com.br> (2015).

Almeida (2012) afirma que existem diferenças quanto ao gênero na técnica clássica. Enquanto a bailarina possui uma imagem na magreza, leveza e ser etéreo, caracterizado pela técnica de sapatilhas de pontas, na saia *tutu*, no equilíbrio, no giro e nos grandes saltos das coreografias; o bailarino precisa demonstrar seus movimentos de força e agilidade na condução da bailarina na dança.

O balé até hoje permeia um universo de princesas e sílfides, tendo como personagem principal mulheres delicadas, amáveis, belas, graciosas,

carregado de elementos arquetípicos (Lopes, 2011). Com histórias baseadas em contos de fadas e no mundo irreal, o balé é apreciado e entendido por diversas pessoas independente da etnia, classe social e idade. Talvez por isso os balés de repertório e a imagem da bailarina encantem tanto as crianças desde a sua primeira infância.

4.O Ensino do *baby class* e o feminino

O ensino da técnica clássica segundo Caminada e Aragão (2006) se inicia a partir dos 7 anos de idade, na primeira fase do nível básico do balé, denominado preliminar. Neste estágio a criança iniciante começa a aprender os fundamentos básicos da técnica, como o *en dehors*, as cinco posições dos pés, as posições de braços, os *arabesques* e *allongés*, com a aula sendo dividida em barra, centro e diagonal.

Figura 18 – Passo de balé, *Arrabesque*



Fonte: <http://www.balletlorenaalbuquerque.com.br> (2012).

Apesar da iniciação da técnica ser recomendada a partir dos 7 anos, existem hoje turmas de balé para crianças mais novas tanto nas academias de dança, como nas escolas de ensino formal. Esse novo panorama pode ter sido modificado nas últimas décadas em virtude de a criança estar chegando cada vez mais cedo no ambiente escolar, a própria Lei de Diretrizes e Bases alterou a iniciação obrigatória da educação infantil de 5 para 4 anos de idade, e com certeza esse fator tem influenciado a estrutura do ensino do balé clássico infantil.

Esta menina, tão pequenina, quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré, mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá, mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu e diz que caiu do céu.

Mas depois esquece todas as danças, e também quer dormir como as outras crianças. (MEIRELES, A Bailarina).

As turmas anteriores ao estágio preliminar do ensino do balé, são chamadas de *baby class*, elas abrangem as crianças de 2 aos 6 anos, e que podem ser denominadas também como turmas de iniciação à dança. Segundo as teorias de desenvolvimento infantil de Piaget (Terra, 2010) cada fase é caracterizada por formas diferentes de organização, sendo necessário o entendimento de cada uma delas para que se possa entender a criança e a forma de estimular e desenvolver suas habilidades. No balé preliminar a criança se encontra no período das operações concretas, que compreende as crianças de 7 a 11 anos de idade, neste período a criança tem a capacidade de estabelecer relações, interiorizar as suas ações, raciocinar de forma lógica, e ter a noção de massa, líquido e quantidade (Terra, 2010). Já no *baby class* que envolve crianças dos 2 aos 6 anos, as crianças se encontram no período pré- operatório, tendo como principal aspecto a iniciação à linguagem. Conforme Terra:

A emergência da linguagem acarreta modificações importantes em aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança”, pois a criança passa a se comunicar com o outro e essa interação vai possibilitar a ela desenvolver novas capacidades como, a construção de esquemas mentais, o pensamento egocêntrico e a inteligência simbólica ou representativa (TERRA, 2010).

Esse cenário do *baby class* como iniciação ao balé infantil é relativamente novo, o que justifica ainda não ter uma institucionalização com regras e normas semelhantes aos outros níveis do ensino do balé. Como toda área o que se tem são metodologias de profissionais do campo com base em pesquisa e estudos por eles realizados bem como suas experiências em lecionar o balé para esse público em especial. Entre tantos, Bartolo (2016),

desenvolveu o método *Prima Ballerina*, que tem como objetivo ensinar o balé de forma lúdica, possibilitando à criança o aprendizado do autocontrole, limites, independência, autoestima, alívio de tensões e frustrações; criatividade através do universo de faz de conta e refinamento e destreza dos movimentos, despertando sua inteligência. Esse método segundo sua autora está fundamentado na pedagogia, na psicologia, na neurociência e na psicomotricidade. Essa última em especial tem contribuído e muito para o ensino dessa faixa etária específica, pois contribui na formação com o objetivo de incentivar a prática do movimento em todas as etapas do desenvolvimento infantil.

A psicomotricidade conforme Alves (2016) compreende o no âmbito psíquico – desenvolvendo os aspectos sociais, afetivos e cognitivos; e no âmbito da motricidade – desenvolvendo a base neurofisiológica e ampliando a capacidade de movimentação do corpo, estudando o homem através de seu corpo na relação com o mundo interno e externo. Ela se divide em dois conceitos principais, o do tipo relacional e o do tipo funcional. Os conceitos relacionais facilitam a relação entre os indivíduos e seus corpos através dos desejos, das frustrações e das ações. Já os conceitos funcionais, são as possibilidades percebidas através da ação e da qualidade de movimentos. Os conceitos funcionais se dividem em diferentes áreas do desenvolvimento motor como: coordenação, postura, tônus, equilíbrio, respiração, lateralidade, orientação e estruturação espaço-temporal; ritmo, percepções e esquema corporal. Oliveira (2006) explica que a psicomotricidade aplicada ao ensino do balé infantil dá oportunidade à criança se desenvolver de forma integral possibilitando a tomada de decisões, se identificando como ser produtor de arte, cultura, proporcionando o reconhecimento do seu corpo no mundo.

Alves (2016) afirma que o conceito funcional responsável por formar a personalidade da criança e equilibrar as suas funções psicomotoras e maturacionais é o esquema corporal. É através dele que a criança começa a perceber o mundo externo e toma consciência do seu corpo. A autora explica que a criança não diferencia os objetos que as rodeiam, mas conforme vai crescendo apreende que seu corpo ocupa um espaço em função do tempo, sendo capaz de captar imagens e aguçando sua percepção quanto a cheiros, sabores, sons, dor e movimentos. O esquema corporal abrange o

conhecimento intelectual sobre as partes e funções do corpo, o reconhecimento sobre a posição dos músculos e partes do corpo e a representação visual do corpo, ou seja, a impressão que se tem de si mesmo.

No ensino do *baby class* o esquema corporal é explorado em toda sua amplitude na percepção quanto a sons e movimento, na descoberta da colocação do corpo no espaço, sobretudo na compreensão da imagem da bailarina por se tratar de uma arte que se fundamenta na estética e no virtuosismo. Para Souza (2012), a ludicidade deve estar em todos os momentos da aula de balé infantil, como nas músicas, nos exercícios e na condução da aula, especialmente na faixa etária do *baby class*. Através do ensino do balé de forma lúdica, a criança constrói conceitos lógico e sociais, segundo Bartolo (2016). É muito comum a utilização de contos de fadas como recurso lúdico no contexto do balé, principalmente porque as turmas são compostas em grande maioria por meninas, podendo até serem unânimes nas de *baby class*. O universo infantil feminino acaba, assim, sendo explorado nas aulas, e referencias como princesas, fadas e a própria figura da bailarina clássica romântica – com o biótipo de magra e longilínea, vestida de tutu e sapatilha de ponta – permeiam o ensino para o aprendizado de alguns aspectos da técnica clássica como leveza e graça. Os balés de repertório auxiliam também o ensino pois trazem não só a concepção do conto de fada, como também são baseados nos próprios contos. Títulos como O Quebra Nozes, A Bela Adormecida e O Lago dos Cisnes são alguns dos exemplos de obras clássicas criadas pelo maitre francês Marius Petipa.

Figura 19 - Aula de *baby class*



Fonte: <https://polizinha.wordpress.com> (2010).

Para Santos (2009) a vinculação do ensino do balé às princesas e fadas se dá pelo *aplomb*. Conforme Caminada e Aragão (2006) o *aplomb* é uma característica que todo bailarino clássico deve ter, que significa altivez, elegância de movimentos, harmonia no modo de dançar do bailarino. Santos (2009) explica que por mais que se busque outros tipos de alusões a serem trabalhadas nas aulas, as crianças não correspondem tanto quanto às imagens de contos de fadas. A prática do *baby class* pode levar ao aprendizado simultâneo da técnica clássica como também do modo de ser menina segundo a mesma autora. A pesquisa de Santos (2009) explica que o balé ainda é visto como uma arte tipicamente feminina e, portanto, relacionado à feminilidade. Por isso até hoje as aulas de balé infantis são quase que exclusivamente frequentadas por meninas, o que reforça a imagem da bailarina na técnica clássica no cenário infantil.

Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina
E tem piriri, tem lombriga, tem ameiba
Só a bailarina que não tem

E não tem coceira
Verruga nem frieira
Nem falta de maneira

Ela não tem

Futucando bem

Todo mundo tem piolho

Ou tem cheiro de creolina

Todo mundo tem um irmão meio zanolho

Só a bailarina que não tem

Nem unha encardida

Nem dente com comida

Nem casca de ferida

Ela não tem

Não livra ninguém

Todo mundo tem remela

Quando acorda às seis da matina

Teve escarlatina

Ou tem febre amarela

Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente

Medo de cair, gente

Medo de vertigem

Quem não tem

Confessando bem

Todo mundo faz pecado

Logo assim que a missa termina

Todo mundo tem um primeiro namorado

Só a bailarina que não tem

Sujo atrás da orelha

Bigode de groselha

Calcinha um pouco velha

Ela não tem

O padre também pode até ficar vermelho

Se o vento levanta a batina

Reparando bem, todo mundo tem pentelho

Só a bailarina que não tem

Sala sem mobília

Goteira na vasilha

Problema na família

Quem não tem

Procurando bem

Todo mundo tem (BUARQUE, Ciranda da Bailarina).

Esta música de Buarque exemplifica o tipo de bailarino retratado no universo infantil. Do gênero feminino, sem problemas ou questões a serem resolvidas, sem doenças comuns em crianças, uma personagem utopicamente perfeita. Santos (2009) revela que o professor de balé infantil deve ter cuidado ao seguir por esse caminho dos estereótipos e dos arquétipos femininos. Deve-se evitar a ideia de que existe um só modo de ser feminina, sendo delicada, meiga, gentil e doce, e uma só forma de ser bailarina, sendo magra, longilínea, bela, graciosa e leve visto que as crianças já sofrem influências midiáticas sobre a construção do papel que cada gênero deve possuir na sociedade. Como estratégia, Santos (2009) sugere aos professores que sejam trabalhados também balés contemporâneos que não possuem embasamento nos contos de fadas, para não limitar o ser menina à ordem do discurso de gênero, nem reproduzir o estereótipo da bailarina clássica romântica.

Figura 20 – Realidade das aulas de *baby class*



Fonte: <http://www.studiodedanca.com.br>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O balé como arte essencialmente estética enaltece a forma, a beleza, a graça e leveza e inclusive um corpo mais adequado para a técnica clássica. Com a tríade corpo expressivo, corpo técnico e corpo anatômico, foi possível traçar características do corpo da bailarina clássica. Através da história do balé foi possível compreender o porquê que ele vem sendo vinculado ao gênero feminino, apesar de em seus primórdios ter sido dançado somente por homens, inclusive quando se tratava de papéis femininos. Por meio dos estudos sobre balé infantil constatou-se que seu ensino pode levar a criança ao aprendizado em toda sua integridade, nos aspectos motores e afetivos, fundamentados em várias áreas do conhecimento, principalmente na psicomotricidade.

No período de iniciação à dança, que atualmente tem se dado mais cedo, as crianças de 2 a 6 anos começam suas aulas na turma de *baby class*, onde a técnica clássica é ensinada de forma lúdica. Como recurso lúdico, as princesas, fadas e sílfides são utilizadas para o ensino de alguns aspectos característicos da dança clássica. A tendência do uso dos contos de fadas e do balé de repertório pode reproduzir os estereótipos femininos, em que só existe uma maneira de ser feminina e de ser bailarina. Faz-se necessário que o professor de *baby class* tenha um novo olhar no momento de lecionar o balé infantil para as crianças, tendo o cuidado de mediar as aulas utilizando vários tipos de referenciais e não somente aqueles relacionados ao universo dos contos de fadas e balés de repertório. Desta forma pode-se ensinar a técnica clássica e a feminilidade para as meninas nas aulas de *baby class*, assim como os aspectos de *aplomb*, graciosidade e leveza característicos do balé sem gerar, porém, cobrança e o estigma nas alunas, trabalhando diferenças e várias formas estéticas de corpo, beleza e de ser bailarina.

Mas, infelizmente, os estereótipos de gênero são continuamente reforçados e naturalizados nesta atividade “feminina” e, mesmo que haja o interesse dos pais em colocar um menino numa dessas turmas, sabemos que a pressão social para manutenção dos modelos tradicionais é grande. Torna-se um peso muito grande para o menino que simplesmente gosta de dançar e

para a família que terá que bancar o ônus do preconceito. São valores naturalizados que quase se confundem com a ordem da natureza, mas são forjados na ordem da cultura, visando a preservação e conservação “dos valores e dos bons costumes”.

É inegável que o ensino da dança pode levar a criança ao aprendizado em toda sua integridade, nos aspectos motores e afetivos, independente do gênero, mas a coerção social fala mais alto e talvez tenhamos que esperar um intervalo de tempo maior do que o de uma geração para olhar com naturalidade para uma turma de meninos no *baby class*. Mas também é interessante notar que meninas, cada vez mais, atuam em esportes antes considerados masculinos, como o futebol e o skate, sem que isso coloque em questão a sua feminilidade. Porque será então que o inverso não é tratado da mesma forma?

Se faz necessário uma reflexão sobre o universo do balé na questão desde a fase infantil, para que se problematize o estigma de meninos serem exceção dentro das salas de aula dessa arte. Os livros, contos, e músicas quando citam o balé relaciona ao gênero feminino, difundindo a imagem da bailarina à menina e excluindo o menino diretamente.

Quanto à desvinculação do feminino à imagem do balé, cabe aos profissionais da área uma releitura sobre o ensino, principalmente na fase infantil, visando diminuir e mesmo exterminar esse tipo de preconceito. É importante também que mais pesquisadores estudem essa área e que os professores de ballet aprofundem seus conhecimentos para estarem melhores capacitados a fim de não reproduzirem tais estereótipos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, J. M. **As artes do corpo e o corpo como arte**. Philosophica 19/20, Lisboa, 2002, pp. 7-26

ANJOS, K. S. S. OLIVEIRA, R.C. VELARDI, M. **A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica**. Revista Brasileira Educação Física Esporte, (São Paulo) 2015 Jul-Set; 29(3):439-52 • 439.

ALMEIDA, D. **Identidade física, pessoal, institucional e espiritual: etnografia embodied de uma companhia de ballet**. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 2012.

ALVES, F. **A infância e a psicomotricidade: a pedagogia do corpo e do movimento**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

AQUINO, S. G. SCHWARTZ, R. M. **INFLUÊNCIA DO BALLET DE REPERTÓRIO DO SÉCULO XIX NO IMAGINÁRIO FEMININO**. VII Jornada de Iniciação Científica – 2011

ASSIS, M. D. P. SARAIVA, M. C. **O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade**. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 303-323, abr/jun de 2013.

BARTOLO, P. **Curso de Qualificação para professores de Baby Class Ballet**. Apostila, 2016.

BENTO, B. **Na escola se aprende que a diferença faz diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011

BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, C. R. **Viver de criar cultura popular, arte e educação**. Linguagens artísticas da cultura popular. Boletim 01. Março/Abril 2005 disponível em http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publication_sSeries/145140LinguagensACP.pdf

CADORNA, F. **Transdisciplinarietà, Interdisciplinarietà e Multidisciplinarietà**. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/transdisciplinarietà-interdisciplinarietà-e-multidisciplinarietà/34645/>

CAMINADA, E. ARAGÃO, V. **Programa de ensino de ballet: uma proposição**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed. 2006.

CERQUEIRA, J. C. **Revisão sobre o en dehors e a postura do bailarino clássico com base na carta 12 de Noverre**. Monografia Centro Universitário da Cidade. Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, V. M. D. M. **Corpo e história**. Revista Ecos. Edição nº 010 - Julho 2011

COSTA, A. D. O. **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**.

Rio de Janeiro: Editora FGV. 2008.

GUIZZO, B. S. **Identidade de gênero Masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil**. Vol. 6, junho 2007, PP. 38 -40.

GRACIANO, M. **Homem – Mulher: Por que polarizamos o sexo**. Caderno de Pesquisa/26. Carlos Chagas, 1978.

HASS, A. N. GARCIA, A. C.D. BERTOLETTI, J. **Imagem corporal e bailarinas profissionais**. Revista Brasileira Medicina Esporte – Vol. 16 °3 – Mai/Jun, 2010.

FERREIRA, F.R. **The production of meanings regarding body image**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.12, n.26, p.471-83, jul./set. 2008.

FINCO, D.. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOPES, A. S.. **A IMAGEM DO FEMININO NO BALÉ CLÁSSICO E NA DANÇA MODERNA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX**. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, Ano 3, número 12, novembro de 2013

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997

MAUSS, M. **Techniques of the body**. 1935. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/2540286/livro---antropologia-ii---as- tecnicas-corporais---marcel-mauss>.

MONTEIRO, M. **Noverre: Cartas sobre a dança**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Edgar Morin: tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco 2000.

MOURA, K. C. F. **Essas bailarinas fantásticas e seus corpos maravilhosos: existe um corpo ideal para a dança?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

NOGUEIRA, M. A. **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, P. L. T. **O ballet clássico com Psicomotricidade**. Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, T. M.. **Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero**. Dissertação de Mestrado UFRGS - Porto Alegre. 2009.

SAWADA, A. FERREIRA, F.R. ARAÚJO-JORGE, T. C. A disciplina de ciência e arte no IOC e a criatividade dos egressos através de seus trabalhos finais, Ensino e Produtos, Instituto Oswaldo Cruz, Fiocruz; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociência e Saúde IOC/FIOCRUZ, [20--].

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SOUZA, A. A. A. **A prática pedagógica do balé clássico na educação infantil: revelando caminhos.** Varzêa, SP: Fontoura, 2012.

TÉRCIO, DI. **Da autenticidade do corpo na dança.** 2005. Disponível <http://docplayer.com.br/8447382-Da-autenticidade-do-corpo-na-danca-daniel-tercio.html>.

TERRA, M. R. **O desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget.** Disponível <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>

TURTELLI, L.S. TAVARES, M. C. G. C. F. DUARTE, E. **Caminhos da pesquisa em imagem corporal na sua relação com o movimento.** Ciência Esporte, Campinas, v. 24, n. 1