



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DE DANÇA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**DANIELA BOTERO MARULANDA**

**O lugar social do ensino do ballet clássico:  
Etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na  
incorporação de uma técnica.**

Salvador

2015

**DANIELA BOTERO MARULANDA**

**O lugar social do ensino do ballet clássico:  
Etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na  
incorporação de uma técnica.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola de Dança,  
Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Prof.Dr. Érico José Souza de Oliveira

Salvador

2015

Escola de Teatro - UFBA

Marulanda, Daniela Botero.

O lugar social do ensino do ballet clássico: etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na incorporação de uma técnica / Daniela Botero Marulanda. - 2015.

116 f.

Orientador: Prof. Dr. Érico José Souza de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2015.

1. Dança - Estudo e ensino. 2. Balé. 3. Corpo - Movimento. 4. Linguagem corporal na arte. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 793.3

## DANIELA BOTERO MARULANDA

“O LUGAR SOCIAL DO ENSINO DO BALLET CLÁSSICO: ETNOGRAFIAS DA LINGUAGEM, CORPORALIDADE E PODER NA INCORPORAÇÃO DE UMA TÉCNICA”

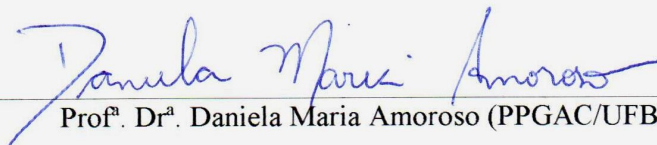
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 30 de março de 2015.

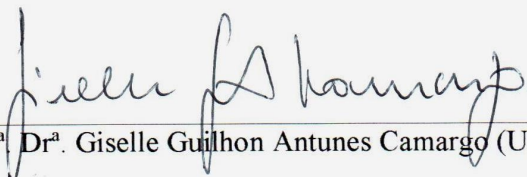
### Banca Examinadora:



Prof. Dr. Erico José Souza de Oliveira (Orientador)



Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Daniela Maria Amoroso (PPGAC/UFBA)



Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Giselle Guilhon Antunes Camargo (UFPA)

## **Agradecimentos**

É sempre bom ter um momento para agradecer. Principalmente porque são as pessoas que aparecem nesta parte as que constituem o coração de qualquer trabalho. É o momento onde é possível dizer seus nomes para que cada um deles saiba que dentro destas páginas existe um rastro da sua presença.

Agradeço então, primeramente às escolas de ballet que abriram suas portas para que este trabalho fosse desenvolvido. Às professoras e estudantes que durante este tempo dividiram suas opiniões, desejos e sua paixão pela dança, junto comigo.

A Érico José por aceitar me acompanhar, mesmo com as dificuldades da trilha. Agradeço pelo trabalho amoroso e comprometido que fez crescer esta pesquisa de formas inesperadas.

Aos colegas de turma, pelo tempo juntos e as muitas histórias que ficam. Admiro profundamente todos vocês.

À turma do 403, Claudia e Eduardo, não tenho palavras para agradecer tanto carinho e cuidados. Só levo amor comigo depois deste tempo juntos.

Agradeço especialmente aos amigos, Luciana Lucena, Thales Branche, Carlos Silva, Carlos Ferreira, Ellen de Paula, Leonardo Paulino, Saulo Moreira, Diane Portela e Juan David Gonzalez. É sempre importante ter uma família quando estamos longe. Vocês foram a minha durante este tempo.

A Ana Carolina Abreu e Rafael Almeida que não só contribuíram de muitas formas (algumas que nem eles imaginam) para o desenvolvimento deste trabalho, mas que chegaram para encher minhavida de amor. Saudades desde já.

Agradeço sempre a minha família que, mesmo na distância, me mandam paciência, amor e confiança para cada aventura.

A Mauricio, por cada dia, cada ideia, e todos os encontros.

BOTERO MARULANDA, Daniela. O lugar social do ensino do ballet clássico: Etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na incorporação de uma técnica. 116 p. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## RESUMO

Esta pesquisa pretende criar um diálogo entre as artes cênicas e a antropologia da dança. A partir de um estudo etnográfico em escolas de ballet clássico em Salvador analisam-se as formas como é incorporada a técnica a partir de elementos como os usos da linguagem metafórica e a construção de corporalidades.

Metodologicamente a pesquisa retoma conceitos da etnografia e da etnometodologia para analisar descrições e relatos, fazendo ênfase nos sentidos implícitos dentro das formas como se descreve a prática. A pesquisa utiliza relatos da minha experiência como bailarina e ao mesmo tempo dialoga com relatos de professoras e alunas recolhidos durante o trabalho de campo.

A pesquisa preocupa-se em questionar afirmações do senso comum sobre o ballet clássico como seu caráter universal, a necessidade de uma corporalidade homogênea, assim como conceitos de beleza e sensibilidade que são utilizados cotidianamente dentro das aulas de dança. A partir de um diálogo com posturas teóricas da antropologia da dança procura-se entender o contexto no qual este senso comum foi construído.

O diálogo entre disciplinas pretende também ressaltar as formas como a dança e seus usos sociais encontram-se inseridas dentro de relações de poder que reproduzem noções de dominação de umas culturas sobre outras.

Finalmente, esta pesquisa conclui que mesmo as opiniões das pessoas envolvidas na prática do ballet estejam divididas entre a percepção do ballet como universal e como estranho, o aprendizado do ballet é uma experiência tanto familiar quanto estranha. Por isso, é necessário, rastrear os potenciais políticos e poéticos e reconhecer a prática dentro desta tensão.

**Palavras-chave:** Ballet clássico, corporalidade, práticas corporais, linguagem, poder, antropologia da dança, etnografia.

BOTERO MARULANDA, Daniela. The social place of classical ballet education: ethnographic of language, corporealities and power in the incorporation of a technique. 116 p. 2015. Master Dissertation – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## ABSTRACT

This research aims to create a dialogue between the performing arts and the anthropology of dance. From an ethnographic study in classical ballet schools in Salvador it discusses the ways in which the technique is incorporated. It considers elements as the use of metaphorical language and the construction of corporality.

Methodologically, this study uses concepts from ethnography and ethnomethodology to analyze descriptions and reports, making emphasis on the implicit meanings within the forms in which the practice of learning and teaching ballet is described. In this research I described my own experience as a dancer and present the experiences of teachers and students as they were described to me through interviews and participant observation.

The research is interested in questioning common sense statements about classical ballet like its universal character and its need for an homogeneous corporeality, as well as concepts of beauty and sensitivity that are frequently used in dance classes. In a dialogue with anthropology of dance studies, it seeks to understand the context in which this common sense was built.

The dialogue between disciplines also aims to highlight the ways in which dance and its social uses are determined by power relations that reproduce common ideas justifying the existence of a dominant culture

This text presents the following conclusion: Although ballet dancers, apprentices and teachers have divided opinions of ballet as either familiar or exotic, learning ballet is both familiar and exotic. Therefore, is it necessary to track the political and poetical possibilities of accepting this tension.

**Keywords:** Classical Ballet, corporeality, body practices, language, power, Anthropology of Dance, ethnography.

# SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Caminhos metodológicos para o estranhamento de uma prática cotidiana.....</b>	<b>12</b>
2.1 Da antropologia que serve às artes: rastrear caminhos e relações.....	12
2.2 Como se estuda uma dança?	
Desenvolvimento e perspectivas da antropologia da dança.....	20
2.3 Caminhos de encontro: Etnometodologia, dança e etnografia.....	27
2.4 Integrar o familiar e o estranho na pesquisa em artes cênicas.....	33
<b>3. Ballet corpo e cultura: A configuração de um artefato cultural.....</b>	<b>37</b>
3.1 Relatos do <i>ballet</i> como familiar e como estranho.....	38
3.2 Corpo, dança e metáfora.....	43
3.3 Cenas cotidianas: exercícios e dinâmicas de aprendizagem.....	45
3.4 Rastrear o senso comum da prática: Implicações no corpo e na linguagem.....	56
<b>4. Familiar e exótico: apropriações sociais do ballet clássico.....</b>	<b>64</b>
4.1 Noções históricas do que significa ser bailarina.....	67
4.2 Uma corporalidade universal, um projeto colonial.....	69
4.3 Três problemas para pensar a universalidade do <i>ballet</i> em o diálogo com outras vozes.....	73
4.4 Apropriações e contradições: O que fica de tudo isso?.....	84
<b>5. Conclusões e possibilidades de seguir rastros.....</b>	<b>90</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>95</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>100</b>
Anexo 1: Imagem.....	100
Anexo 2: Imagem.....	101
Anexo 3: Entrevistas.....	102



## 1. Introdução

Gosto de pensar a pesquisa como algo que me atravessa. Alguém muito próximo a mim chama isso de uma preocupação existencial. Minha preocupação existencial, para chamá-la de alguma forma, essa que me persegue como um fantasma, não tem apenas uma justificativa biográfica, mas também uma vontade, uma necessidade, que procura uma transformação de si (e do mundo, claro). Da mesma forma como a dança mudou minha vida e me mostrou o caminho que eu queria percorrer, este trabalho nasceu da ideia de olhar aquilo que tinha me transformado para transformá-lo. Assim, este relato começa lembrando, revisitando velhos lugares e iluminando com outra luz aquilo que dava por certo.

O *Ballet* clássico além de um sistema e uma técnica criou, ao longo dos anos, um lugar social no imaginário ocidental. Este lugar considera o *ballet* como arte e como uma prática corporal, e seu reconhecimento acontece quando destaca-se a linguagem como portadora de uma estética e uma poética específica. Este trabalho interessa-se principalmente pelos elementos poéticos do *ballet* clássico. A partir de Pareyson (1997) entendo a noção de poética como aquela que tem um caráter programático e operativo. Entender a prática do *ballet* como particular e historicamente situada supõe reconhecer seus elementos como portadores de um gosto e um ideal (relativo) de arte.

Eu, que tive contato com a dança clássica desde a infância, estou sempre me perguntando por esses lugares que permitem rastrear o que constitui esta prática, aquilo que muda, aquilo que não muda, aquilo que faz com que se reconheça o *ballet* como *ballet* e lhe sejam atribuídas características positivas e negativas (em uma espécie de relação de amor e ódio, que muitos dos que trabalharam com este sistema já experimentaram) ao longo da história.

Para começar este relato, preciso então lembrar, visitar, e talvez renomear experiências do meu cotidiano. Além de bailarina, tenho formação em antropologia. Esta relação entre as duas disciplinas marca constantemente meu trabalho, meus interesses e as minhas metodologias. Neste trabalho, o que chamo de visitar não tem a ver apenas com um jogo de lembranças. Pelo contrário, a própria ideia de trabalho de campo em antropologia (MALINOWSKI, 2001 [1922]) sugere que o pesquisador deve ter um tempo de mergulho no campo de estudo e depois deve se afastar para conseguir compreender aquilo que experimentou.

Neste processo de afastamento, o pesquisador deve revisitar suas experiências a partir de registros em diários de campo, relatos, gravações, descrições e quantos registros tiver à disposição que lhe permita seguir o rastro dos caminhos que percorreu. Nesse sentido, esta pesquisa utiliza pistas da minha experiência como bailarina, antropóloga e pesquisadora para revisitar os momentos de aprendizagem e convívio com o *ballet* clássico e analisá-los à luz de conceitos da antropologia da dança e a etnografia.

Esta pesquisa que evidentemente nasce de mim, de meu desejo, minhas perguntas e minha história, não quer narrar minha experiência com a dança clássica de uma forma “oficial” à maneira de autobiografia. Pelo contrário, esta pesquisa quer narrar aquilo que eu não sabia da minha própria trajetória. Esta pesquisa começa, sim, nas minhas lembranças e tenta desnaturalizá-las quase ao ponto de fazê-las estranhas. Por isso, minhas perguntas vão ao encontro das experiências de outros, para dividir com eles vivências, ideias e formas diversas de como temos construído a dança. Só assim se ressalta essa dimensão social da dança que me interessa tanto.

Eu tinha cinco anos e uma vontade inexplicável de me aproximar da dança. Naquele momento um estilo de dança ou outro não tinham grande diferença para mim. Como eu morava em Pereira, uma cidade pequena no centro da Colômbia com menos um milhão de habitantes, tinham poucas opções e uma limitada oferta cultural. Seguindo minha vontade, minha mãe me inscreveu na única escola de dança que a cidade tinha nesse momento. Não por acaso, era uma escola de *ballet* clássico. Porém, esta era uma escola com uma metodologia bastante flexível na qual além do *ballet* clássico, aproximava as alunas das danças folclóricas e outras danças populares da Colômbia. Desta forma, fiz meu primeiro mergulho na dança e nunca mais me afastei dela.

Além de algumas aulas de dança folclórica no colégio, meu primeiro contato com a dança (um ensino, digamos, formal) foi então em uma escola de *ballet* clássico. Na América Latina, as escolas de *ballet* para crianças são bastante comuns. Meninas e meninos começam uma formação em *ballet* aos 5 (às vezes 3) anos de idade e é uma das atividades mais popularizadas entre a classe média e alta urbana. Esta prática é constantemente incentivada graças a imagens recorrentes de bailarinas de *ballet* como representação de uma identidade infantil (usualmente feminina), que são apresentadas na indústria cultural em geral.

Este fenômeno sempre chamou profundamente minha atenção. Como e por que acontece a transposição e difusão de uma linguagem corporal concreta (em termos de técnica,

poética e codificações) em lugares tão distantes e diversos? Que tipo de reflexões podem ser construídas sobre a cultura e suas transformações a partir deste tipo de fenômeno?

Um dos meus primeiros intuitos foi considerar que a difusão de escolas de dança clássica na América Latina poderia estar relacionada com fenômenos mais amplos como a vida urbana; novas lógicas de tempo capitalista que procuram um disciplinamento específico do corpo para fazê-lo produtivo; mudanças nas políticas econômicas e na educação que transformaram o corpo e as noções de classe e de gênero que o constituem.

Estas questões, que embora permitam abordar problemáticas da arte contemporânea como a performatividade e a representação da identidade, são abrangentes demais para esta pesquisa. Elas estão, sim, no fundo dessa preocupação existencial da qual falava antes, mas esta pesquisa não pretende resolvê-las completamente. Acredito que o caminho encontra-se no reconhecimento do potencial que a análise de práticas corporais possui para entender subjetividades em contextos de aprendizagem hoje.

Assim, para entender a complexidade do fenômeno, é necessário começar com um olhar micro. Um olhar que visibilize as relações do cotidiano e seu sentido social. Um olhar que possibilite construir as problemáticas a partir de lugares reais e observáveis que atendam a uma realidade concreta. Finalmente, um olhar etnográfico que esclareça esse mergulho dentro de um trajeto que me atravessa.

Pensando a partir deste lugar, me pergunto: Por que fazer *ballet* hoje? Quais são os significados atribuídos socialmente à aprendizagem deste sistema? Qual é o lugar do *ballet* na forma como imaginamos o corpo para a dança hoje? Para responder a estas perguntas, esta pesquisa propõe investigar a construção de corporalidades no *ballet*, a partir da análise etnográfica das formas como é transmitido o conhecimento da técnica. Além disso, a análise de metáforas, usos da linguagem e do corpo por parte de professoras e alunas será o componente primordial para o entendimento de uma discussão mais ampla sobre o *ballet* como artefato cultural e sua relação com relações hegemônicas de umas culturas sobre outras.

As escolas de *ballet* clássico em Salvador, como em outras cidades da América Latina, são muito comuns. Em muitos casos (incluindo o meu) é um dos primeiros contatos que crianças e adolescentes têm com a formação em dança. Assim, para construir esse olhar micro, esta pesquisa propõe realizar uma aproximação etnográfica dentro de duas escolas de *ballet*, tentando compreender o que o *ballet* significa como artefato cultural (noção que será aprofundada no capítulo 3) para as pessoas que o ensinam e o praticam.

Decidi fazer etnografia, não só porque é um método que conheço pela minha formação como antropóloga, mas porque acredito que é um poderoso instrumento para entender práticas, entre elas a arte, e sua relação com a vida social. Para mim era evidente que a etnografia podia dialogar com a pesquisa em artes e outros pesquisadores já tinham adiantado estas reflexões nos seus próprios trabalhos (CLIFFORD, 2001; CLIFFORD e MARCUS, 1986; CERWONKA e MALKKI, 2007; DAL GALO, 2012).

Um estudo sobre a aprendizagem do *ballet* clássico em Salvador abre a possibilidade de discutir processos de reapropriação da dança dentro de um contexto (cultural, político e social) específico. Contudo, vale a pena esclarecer que esta pesquisa não procura traçar um panorama da dança clássica na cidade<sup>1</sup>. Esta pesquisa é primordialmente um trabalho etnográfico desenvolvido em um contexto de ensino da dança<sup>2</sup>. Neste sentido, retoma elementos das chamadas etnografias de aula e das etnografias da linguagem (HYMES, 1974) no sentido de ser utilizada de formas parecidas. No entanto, esta etnografia tem a particularidade de estudar o contexto de ensino de uma prática corporal. Nesse sentido, inspira-se nas ideias de Mauss (2003 [1950]) e Wacquant (2004) que ressaltam seu potencial como instrumento privilegiado para entender práticas corporais de caráter cotidiano que às vezes passam despercebidas.

A pesquisa de campo consistiu em visitar algumas escolas de *ballet* da cidade de Salvador entre julho de 2013 e maio de 2014 (sem contar dezembro e janeiro que são meses de férias), e onde me foi permitido, assistir as aulas de dança, e entrevistar algumas professoras. Em alguns casos, apenas consegui assistir uma ou duas aulas, e em outros acompanhei durante vários meses (8 meses em total) as aulas de diferentes turmas. Por esta irregularidade na informação (escolas sobre as quais tinha muita informação e outras sobre as que tinha pouca) os dados que apresento nesta pesquisa foram recolhidos quase na sua totalidade em duas escolas.

Nestas escolas, assisti durante quase oito meses as aulas de *ballet* de turmas iniciantes

---

1 O trabalho de Lia Robatto (2002) “Passos de dança: Bahia” realiza um panorama do ensino da dança em Salvador e resalta o papel das academias particulares de *ballet* como lugares centrais (porém classistas) de iniciação em dança na cidade.

2 Esta característica supõe que este trabalho apresenta um enfoque específico e portanto reconheço suas limitações. As escolas, nas quais a pesquisa de campo foi desenvolvida, representam apenas uma pequena parcela do universo do *ballet* clássico na cidade de Salvador. Todas elas são escolas particulares, cujo público-alvo são principalmente crianças e jovens de classe média-alta da cidade. Todas as escolas seguem o método Royal tanto no ensino quanto na avaliação das suas alunas. Estas características localizam esta prática em uns parâmetros muito concretos e é a partir deste lugar que me permito traçar as reflexões sobre corpo, gênero, classe e ensino da dança que serão aprofundadas ao longo do texto.

(*baby class, Pre-primary, e Primary*) intermediárias (*Grades*) e avançadas. Todas as turmas têm aula de uma hora de duração duas vezes por semana. Eu participei como observadora pelo menos uma vez na semana em cada uma delas. Minha observação alternou assistindo uma semana às aulas das turmas iniciantes e na seguinte semana às turmas intermediárias e avançadas. Foram 128 aulas nas duas escolas. Além disso, participei como aluna do nível avançado em aproximadamente 64 aulas (duas vezes por semana durante 8 meses) que também serviram como material de análise.

Tratando-se de instituições de caráter particular em cuja estrutura existem relações de competência e relações profissionais entre donos e empregados, a pesquisa preserva o nome específico das escolas onde se realizou a observação, assim como também os nomes próprios das professoras entrevistadas. Esta escolha procura manter uma relação de confidencialidade com as pessoas e instituições que de forma solidária abriram suas portas para o desenvolvimento do meu trabalho<sup>3</sup>.

Tratando-se de um contexto de ensino, procurei me aproximar, participar, vivenciar a experiência no meu próprio corpo. Nesse sentido faço eco das palavras de Macedo (2004) quando argumenta:

Creio que quando as ideias são entendidas e são apropriadas de forma encarnada por aqueles que procuram entendê-las, edifica-se uma abertura e o fenômeno da educação tende a se mostrar. O que a educação é, qual o seu *savoir-faire*, são questões que vivem longe de serem compreendidas pelos paradigmas normativos. (MACEDO, 2004, p 43)

Nesta pesquisa aprofunda-se então, o caráter cotidiano da experiência de aprendizagem da dança clássica à procura de similitudes, ecos e contradições com a minha própria experiência. Eu, como pesquisadora e bailarina estrangeira me deparei com um panorama no qual, mesmo vindo de contextos culturais diferentes, encontro profundas semelhanças nos saberes, metodologias e aproximações entre minha trajetória e os lugares que conheci aqui. Isto, necessariamente me faz refletir sobre questões de troca e recontextualização que serão discutidos ao longo deste trabalho. Da mesma forma, as experiências que conheci, por momentos pareceram tão distantes da minha, que foi inevitável pensar também em processos de apropriação e localização do saber. Dos dois lugares, o

---

<sup>3</sup> Este é um procedimento utilizado em antropologia quando os sujeitos da pesquisa podem ser afetados pela informação do trabalho. Neste caso, embora não seja um contexto de risco, algumas das professoras manifestaram sua preocupação em que seu nome e suas opiniões causaram prejuízo nas suas relações na escola em que trabalham ou que a imagem da escola fosse afetada pela pesquisa. Como pesquisadora, concordei com manter seu nome e seu lugar de trabalho reservado.

conhecido e o desconhecido, nutre-se este trabalho.

### **Entrar no campo**

Eu acabava de chegar no Brasil para estudar meu mestrado. Para começar a me adaptar à nova vida, fui a uma escola de *ballet* com a expectativa de me inscrever nas aulas e manter meu treinamento. Durante a aula experimental a professora me perguntou se eu tinha experiência com o *ballet*. Respondi que sim. Rapidamente acrescentou: Mas você não é formada pela Royal, ou é? Timidamente respondi que não e tentei dar uma explicação mais elaborada, argumentando que tinha experiência com a escola cubana e que tive um professor russo. Sim!, mas qual método você conhece?- pergunta de novo-. Eu tento fugir da pergunta, notando que a sala toda me olha e explico (com o português precário daquele momento) que não estava muito familiarizada com o Método Royal (para esse momento já tinha entendido que era o método que a professora tentava defender) e que realmente eu estava voltando ao *ballet* depois de alguns anos de estar mais perto da dança contemporânea (o que é parcialmente verdadeiro e funcionou para terminar o interrogatório).

Depois daquele dia, entendi que a questão do método de ensino era muito mais importante do que eu pensava. Diferente do que eu conhecia, parecia que o método (estruturado) era o caminho pelo qual o *ballet* era incorporado, avaliado e, nesse sentido, reconhecido como legítimo. Até esse momento as aulas que me eram familiares consistiam em uma mistura de tendências onde cada professor inventava seus exercícios para melhorar um ou outro assunto. As aulas conservavam a estrutura (dividida em exercícios de barra e de centro) usual do *ballet*<sup>4</sup>, mas mudavam a cada dia. No caso do Método Royal as aulas se repetem constantemente porque seguem um conteúdo específico e só variam quando as alunas mudam de nível.

Entendi que para me aproximar da realidade destas escolas era necessário entender também a forma como acontece o ensino do *ballet* nestes contextos e quais são as suas particularidades. Desta forma, e através de conversações informais com algumas professoras e materiais oficiais da Royal, fui esclarecendo várias dúvidas.

Com o propósito de contextualizar o leitor (que possivelmente desconhece também)

---

4 A estrutura de uma aula de *ballet* consiste em uma serie de exercícios na barra que vão acrescentando o nível de dificuldade e procuram trabalhar diversos grupos musculares. Esta primeira parte da aula e uma espécie de preparação para os exercícios de centro, nos quais o bailarino não tem mais o apoio da barra e deve executar sequencias mais complexas de giros, saltos e combinações de passos. Ver. BUSSEL, Darcy. 1994. The Ballet Book.

descrevo, a seguir, a forma como funciona e estrutura-se o método Royal. Como acabei de explicar, a maioria das escolas que conheci em Salvador trabalham com Método Royal. Até então estranho para mim, o método Royal está dividido em diversos níveis dependendo da idade e rendimento dos estudantes. Os alunos prestam exames anuais para serem promovidos de nível, e são avaliados por examinadores internacionais (usualmente ingleses) licenciados pela RAD (*Royal Academy of Dance*).

Além das aulas e das avaliações anuais, os estudantes participam de uma ou duas aulas públicas anuais que apresentam os avanços no trabalho técnico desenvolvido no nível. Alguns estudantes de níveis superiores participam também ao longo do ano de competições nacionais e internacionais organizadas em parceria com outras academias. Estas competições avaliam principalmente o nível técnico dos estudantes que são premiados usualmente com bolsas de estudos em academias internacionais. Finalmente nos últimos meses do ano são apresentados também os chamados “festivais” que são espetáculos de formato maior, nos quais participam todos os estudantes da escola.

A estrutura por níveis do Método Royal, distribui-se da seguinte forma:

- **Baby class (iniciação):** é uma aula que tenta promover a ludicidade e a criatividade. Enfatizam a ideia do movimento pelo sentimento e não pela forma, estimulando uma linguagem imaginativa do corpo.

- **Pre- Primary:** Procura introduzir as crianças no entendimento da postura básica do *ballet* e criar um desenvolvimento rítmico. Neste nível começam a ser incorporados alguns exercícios mais estruturados de expressão e interpretação com pequenos fraseados<sup>5</sup>.

- **Pre-Primary Found:** Embora não seja um nível oficial do método, algumas academias incluíram este momento como um nível de transição. Algumas professoras observaram que as crianças iniciavam as aulas de *ballet* com 2 ou 3 anos e quando chegavam no nível *Primary* ainda não tinham um desenvolvimento suficiente de algumas capacidades de entendimento do ritmo e utilização do corpo. Este nível nasceu como um desdobramento do nível *Pre-primary* e procura aprofundar em alguns aspectos de ritmo e coordenação para preparar as crianças que precisarem, antes de ingressar no nível seguinte.

- **Primary:** Este nível procura aprofundar em exercícios interpretativos e técnicos. Procura um maior entendimento da postura e dos jogos de transferência de peso, equilíbrio e

---

5 Chama-se fraseados às pequenas sequencias de movimentos que são construídas a partir da contagem de tempos musicais. O movimento deve ser executado geralmente em oito ou quatro tempos. Este tipo de exercícios de construção de uma frase de movimento a partir de uma frase musical serve para ensinar as alunas a contagem da música e melhorar o sentido da musicalidade e do ritmo.

controle.

- **Pre-grades:** igual que o *Pre-primary Found*, este nível nem sempre é oferecido pelas escolas. É um nível de transição entre o *Primary* e *Grades*. Procura aprofundar nos fundamentos preparatórios e de consciência postural assim como melhorar o trabalho espacial e rítmico.

A partir deste momento, os alunos começam os 5 níveis chamados *Grades* que simulam uma estrutura escolar na qual, cada ano são promovidos para o seguinte nível depois das provas avaliadoras. Nos níveis **Grade 1 e 2** insiste-se em um desenvolvimento cognitivo da técnica. Os exercícios de memorização começam ser desenvolvidos com mais frequência. Os exercícios técnicos de braços, pernas e pés são trabalhados na barra. Neste nível espera-se que a noção de postura (que em ocasiões as professoras chamam de postura firme) esteja incorporada, assim como uma mínima noção de ritmo.

Posteriormente, os níveis **Grade 3, 4, 5** aprofundam em movimentos complexos. Insiste-se em adquirir uma fluência nos movimentos e uma coordenação do corpo como um todo. Neste momento, as estudantes lidam com a repetição de exercícios que envolvem braços, pernas, torso e cabeça. Além dos exercícios da barra, estes níveis trabalham com mais exercícios no centro de preparação para saltos, adágios, diagonais e giros. Nos *Grades 4 e 5* começa a preparação para a utilização de sapatilhas de ponta.

- **Highly Grades:** Finalmente os níveis superiores, que não tem um número concreto de anos, procuram dar continuidade ao treinamento. Aprofundam em qualidades técnicas e de interpretação. Insiste-se no entendimento da música e sua relação com dança. Existem escolas nas quais, nestes níveis, desenvolvem-se trabalhos de movimento livre e danças de carácter<sup>6</sup> com o objetivo de melhorar habilidades interpretativas e expressivas.

Embora não existisse dentro das escolas que consegui observar, dentro da estrutura do método Royal existe também o nível **Vocational**, que procura dar uma preparação ao aluno para continuar uma carreira profissional. Este nível procura um alto desenvolvimento técnico e expressivo assim como um estudo aprofundado do uso e nomenclatura dos movimentos.

Uma vez esclarecida a configuração do próprio método<sup>7</sup> foi mais fácil entender a

---

6 As danças de carácter são formas estilizadas de danças folclóricas usualmente incluídas dentro dos *ballets* de repertório clássicos. *Ballets* como *Coppelia*, *Quebranozes* e *Dom Quixote* utilizam danças de carácter para imprimir e evocar “o espírito” de um povo ou um grupo étnico diferente das culturas “ocidentais” Ver. BUSSEL, Darcy. 1994. *The Ballet Book*.

7 A informação oficial sobre o método pode ser consultada também no site [www.rad.com](http://www.rad.com)



estrutura das aulas e seus procedimentos. Durante os oito meses em que realizei trabalho de campo nas escolas de *ballet*, registrei as aulas em forma de diários de campo que tentaram captar as dinâmicas e estratégias de ensino dentro destes espaços.

Nas minhas primeiras tentativas de observação, queria dar conta da cotidianidade do espaço das academias de *ballet*. Tratando-se de espaços que conheço desde criança, em um primeiro momento resultou difícil (Engraçado? Constrangedor?) fazer o exercício de pensá-los como estranhos. As escolas de *ballet* são todas diferentes e, no entanto guardam umas similitudes que eu nunca tinha reparado.

Para entender as relações teórico-metodológicas desta pesquisa, utilizo como fio condutor do texto os três conceitos que aparecem no título: Linguagem, corporalidade e poder. Cada um deles será desenvolvido com mais profundidade em cada um dos três capítulos, mas todos eles entrecruzam-se, combinam-se e acompanham-se o tempo todo.

Esta pesquisa tem um caráter etnográfico. Por um lado, utiliza descrições detalhadas dos contextos e fenômenos para dar conta, a maneira de relato, da forma como se constroem sentidos sociais de uma prática. Por outro lado, faz especial ênfase no uso da linguagem falada pelos sujeitos envolvidos no ensino do *ballet* para dar conta da própria prática. De alguma forma esta pesquisa envolve aspectos da chamada etnografia da linguagem (Hymes, 1974) que se preocupa pelas formas como as pessoas utilizam a linguagem (verbal e não verbal), que palavras usam, com que intenção e com que resultados para que o fenômeno aconteça.

Uma das formas mais recorrentes do uso da linguagem, neste contexto, será a linguagem metafórica. O ensino do *ballet*, acredito, acontece em grande medida a partir da utilização de metáforas da mais variada natureza. Metáfora entendida aqui no sentido mais simples, como figura da linguagem que pretende equiparar elementos através de imagens, atribuindo-lhes qualidades inesperadas que parecem desconectadas. Uma equivalência figurada, implícita, um jogo de palavras (BARTHES, 1993). Imagens que, no nosso caso, repercutem em movimentos e elementos expressivos.

Esta pesquisa utiliza também conceitos que vêm da etnometodologia. Esta corrente, que se nutre da fenomenologia, pretende ressaltar o sentido que as pessoas atribuem aos fenômenos que as atravessam, e compreender o conhecimento a partir destas concepções. Por isso, noções como reflexividade, indexabilidade e descrição, que aprofundo no capítulo 1, serão fundamentais. Através destas noções, a etnometodologia será utilizada para pensar a

linguagem metafórica da dança clássica no sentido de ressaltar uma interpretação da realidade baseada nas ações vistas em contexto. Isto quer dizer, basear-se inteiramente nas expressões utilizadas nas falas cotidianas (o que Garfinkel (2006) chama de expressões contextuais), para mostrar como cada interação é determinada e determinante na criação do contexto no qual a ação ocorre e pode ser descrita (e interpretada) pelo pesquisador.

No seu interesse pelos processos e as codificações resultantes de tais processos, a etnometodologia servirá aqui para pensar a dança a partir, por exemplo, da descrição dos processos pelos quais as pessoas (neste caso professoras de *ballet*) explicam o ensino, e o valor da técnica dentro do trabalho corporal. Estas descrições, segundo Garfinkel (2006), estariam atravessadas por uma ordem e uns códigos comuns estabelecidos culturalmente que pretendo aprofundar no decorrer dos capítulos.

Finalmente esta pesquisa pretende criar um diálogo entre as artes cênicas e a antropologia da dança. O uso da linguagem constrói formas específicas de corporalidade dentro do ensino do *ballet* clássico que serão abordadas aqui. Além disso, este texto preocupa-se pelas formas como essa relação linguagem- corporalidade encontra-se determinada por relações de poder que inscrevem a prática do *ballet* clássico dentro da ideia de “alta cultura” (ELIAS, 1997; BOURDIEU, 2010) desenvolvendo noções de universalidade, beleza e identidade que determinam o que hoje entendemos do *ballet* como forma de arte.

O diálogo entre artes e a antropologia da dança pretende aprofundar nas formas como as danças dialogam, criam e transformam diversos aspectos da cultura. Ressalto aqui que o *ballet* nasce de um contexto cultural particular, nas cortes francesas do século XVI (BOURCIER, 2000) e tem sofrido múltiplas mudanças no decorrer dos séculos. Nesse sentido tento rastrear alguns aspectos que ligam cultura e dança, para entender como se codificam os significados dos movimentos, gestos e usos corporais assim como sua relação com o que é transmitido em termos corporais nas aulas.

Deste modo, além deste capítulo introdutório, este texto divide-se em mais três capítulos que, como expliquei, tentam aprofundar cada um dos conceitos sugeridos no título: Linguagem, corporalidade e poder. No capítulo 2, traço uma relação geral entre etnografia, etnometodologia e antropologia da dança que serve como sustento teórico- metodológico da pesquisa. Este capítulo pergunta-se pelas formas como a antropologia da dança tem construído seu objeto de estudo baseada em exercícios permanentes de estranhamento e familiarização com fenômenos sociais. Estes exercícios resultam provocativos para pensar um

contexto como o ensino do *ballet* clássico que tradicionalmente tem se construído como universal e hegemônico.

O capítulo 3 parte de um paradoxo. Se bem o *ballet* é uma linguagem familiar para mim na minha trajetória como bailarina, ele ainda representa um lugar estranho, uma distância cultural que se manifesta em noções de corpo ideal, beleza e valores que mudam constantemente. Para aprofundar este debate, o capítulo examina a ideia de artefato cultural e sua relação com o conceito de corporalidade. Introduce o universo das escolas de dança e utiliza a noção de rastro (COULON, 1998; SALLES, 1998) para analisar as formas de ensino em contraponto com a minha própria experiência.

No capítulo 4, aproximam-se de novo as noções de linguagem e corporalidade para serem analisadas à luz da noção de poder simbólico de Bourdieu (1989). A partir de um panorama histórico da dança em relação ao que significa ser bailarina, e em diálogo com os depoimentos de professoras de *ballet*, analiso potenciais políticos e poéticos de localizar o *ballet* clássico na fronteira entre o hegemônico e o exótico.

Para finalizar, esboço algumas conclusões que têm a ver com esse lugar ambíguo do *ballet* hoje. A partir da ideia de rastro (SALLES, 2008) aprofundada durante os capítulos 2 e 4, sugiro continuar à procura de pistas que permitam esclarecer as transformações da prática e suas consequências para a apropriação social da arte assim como também para a construção crítica da cultura.

## **2. Caminhos metodológicos para o estranhamento de uma prática cotidiana**

Este capítulo, parte da ideia de estranhamento. Esta ideia não é nova. Muitos outros já falaram sobre a necessidade de fazer de uma prática conhecida algo desconhecido para poder entendê-la melhor. Alguns chamam isso de afastar-se, relativizar, lançar uma nova luz, olhar com outra lente, e outras muitas metáforas para falar deste processo. Eu particularmente prefiro a ideia de estranhamento, porque ela me lembra da condição (também minha) do estrangeiro, daquilo que vem de fora (um “fora” relativo que permite definir o que é “dentro”).

Por isso, este primeiro capítulo traça um mapa de conceitos e noções que vão ser aprofundadas ao longo do texto. É um capítulo metodológico que, no entanto, quer antecipar algumas das preocupações que surgem ao longo da pesquisa e a forma como tentei resolvê-las.

Este capítulo retorna à minha formação de antropóloga para nutrir-se de conceitos e teorias que depois vão se encontrar e misturar (às vezes inesperadamente) com outros olhares deste meu trajeto como pesquisadora das artes cênicas.

### **2.1 Da antropologia que serve às artes: rastrear relações e caminhos**

A etnografia foi o método com o qual a antropologia definitivamente posicionou-se como disciplina e abriu um leque de possibilidades de estudo da cultura em diferentes níveis e com diferentes focos. A perspectiva etnográfica, no seu começo, sugeria várias mudanças à forma como tradicionalmente tinha sido feita a pesquisa em ciências sociais. Entre elas, aparecia pela primeira vez a necessidade de um trabalho de campo de longa duração, o registro de experiências em diários de campo e a posterior análise destes dados a partir de categorias propostas pelo pesquisador. Malinowski é considerado na disciplina o grande proponente do método etnográfico e muitos dos seus aportes são, ainda hoje, considerados de grande importância para esta e outras disciplinas.

Este método, tem se transformado, como é natural, ao longo do tempo e a partir de diversas críticas que surgiram dentro e fora da academia. O desenvolvimento da etnografia acompanhou o surgimento de correntes teóricas como o funcionalismo, o estruturalismo, o

funcional-estruturalismo e pós-estruturalismo. Embora não seja do meu interesse aqui explicar em profundidade a relação de cada uma destas correntes com a etnografia, é importante ressaltar que cada uma delas implicou mudanças em dois aspectos fundamentais. A forma da escrita e o lugar do pesquisador.

Estes dois aspectos, que no fundo, se relacionam o tempo todo, representam alguns dos debates mais importantes nas ciências sociais até hoje, e serão objeto de discussão neste trabalho. Neste capítulo proponho traçar um trajeto que vá desde a relação da etnografia com outras ferramentas metodológicas como a etnometodologia, na discussão por desestabilizar o lugar do sujeito pesquisador, até o surgimento, a partir destas propostas, do campo da antropologia da dança como lugar que potencia o uso da etnografia e no qual se inscreve meu trabalho.

Malinowski, a partir do seu famoso trabalho “Os argonautas do pacífico ocidental” (2001 [1922]), abriu o debate sobre a necessidade de um posicionamento do pesquisador, que tivesse em conta suas motivações, suas preocupações e seu trajeto e fizesse explícitas estas características dentro da escrita. Isto transformou radicalmente a escrita acadêmica feita até então, por introduzir aspectos que em outro momento foram vistos como puramente literários ou biográficos e dar-lhes uma relevância dentro da produção de conhecimento.

No fundo da discussão encontra-se a preocupação por valorizar a experiência como forma de conhecer e dar conta dela através da escrita para transmitir ao leitor o caminho percorrido na construção do conhecimento. O próprio Levi-Strauss, na introdução do seu trabalho “Tristes Trópicos” (1976) traz recursos experienciais e sensíveis à sua escrita que abriram a possibilidade de incluir novos elementos nos textos etnográficos.

O debate, no entanto, não demorou para aparecer. As etnografias clássicas foram criticadas pela sua tentativa de criar estudos que pareciam retratar cada aspecto da vida de uma sociedade (considerada primitiva) de forma estática, quase fotográfica, e não dar espaço para a discussão da mudança cultural. O “realismo etnográfico” como foi denominada esta tendência (MARCUS, 1986), usava também uma forma de escrita particular na qual o pesquisador, mesmo trazendo experiências sensíveis, continuava utilizando categorias e conceitos da sua própria cultura para explicar realidades de outros povos.

Durante a década de 1960 e 1970, cresceu o interesse por utilizar a etnografia para estudar diversos tipos de sociedades. Teóricos que faziam parte da escola de Chicago propuseram o uso da etnografia para pensar a vida urbana e seus fenômenos sociais. Esta

perspectiva sociológica tentava se aproximar das relações entre sujeitos a partir dos conceitos de subjetividade e prática (THOMAS, 2003).

Seguindo estas preocupações, a etnometodologia nasceu como proposta metodológica etnográfica, na década de 1960 em Chicago e depois, a partir de 1970, começou ser difundida em outros lugares fora dos Estados Unidos. Sua importância teórica e epistemológica baseia-se na ruptura radical das formas de pensamento da sociologia tradicional. A etnometodologia instaura-se como uma perspectiva de busca, uma postura intelectual que privilegia o compreensivo mais do que o explicativo e desenvolve um enfoque prioritariamente qualitativo. Os postulados da etnometodologia organizam-se ao redor da ideia de que “todos somos sociólogos em estado prático” (COULON, 1998, p. 10). O real está escrito pelas pessoas e a seus atos comunicativos cotidianos expressam, descrevem e constroem esta realidade.

O sociólogo Alfred Schütz (1972) em *“Fenomenología del mundo social: Introducción a los problemas de la sociología comprensiva”*, desenvolve os princípios da nascente corrente fenomenológica, da qual a etnometodologia retoma vários conceitos e procedimentos. No texto, preocupa-se por descrever as expectativas que se encontram no fundo das ações da vida cotidiana. Expectativas que são vistas, mas não percebidas por quem descreve as práticas partindo de um lugar familiar. Schütz chama a atenção para essas ações da vida cotidiana como constitutivas do “mundo conhecido e aceito” e que fundamenta o que se denomina senso comum. Isto sugere que quanto mais firme seja a aceitação de uma pessoa sobre “o que todo mundo necessariamente sabe” mais forte será o impacto quando essas relações forem questionadas a partir da descrição de circunstâncias reais. Neste sentido, analisar uma prática qualquer sob a luz desta perspectiva requer um procedimento que modifique o ambiente familiar e desestabilize as expectativas usuais sobre um fenômeno.

Inspirado nas ideias de Schütz, Parsons e Husserl, o pesquisador Harold Garfinkel desenvolveu seus estudos procurando analisar as atividades cotidianas como métodos que as pessoas utilizam para garantir que tais atividades sejam racionalmente visíveis e reportáveis. Isto quer dizer, explicáveis. Para a etnometodologia, as características racionais de um fenômeno dependem das situações socialmente organizadas de seu uso. O que as pessoas fazem com seus relatos, determina a forma de um fenômeno na realidade, porque explica racionalmente o uso social de tal fenômeno (GARFINKEL, 2006).

Da mesma forma em que se afronta um sistema específico de dança- com certa

técnica, uma disposição corporal, umas formas particulares de uso da linguagem verbal e não verbal, e certa atitude- a aplicabilidade da etnometodologia depende também de várias posturas. A primeira delas supõe desnaturalizar o fenômeno em vários níveis. Neste processo de desnaturalização, a ideia do uso da linguagem será fundamental. Entendo aqui linguagem como um conjunto de atos de fala que transmitem uma informação e são utilizados pelos sujeitos como acordos sociais.

Retomando as ideias de Austin, o uso do termo linguagem, será utilizado neste trabalho como uma série de atos comunicativos (verbais e não verbais) destinados a produzir “coisas” –ações, discursos, práticas- (AUSTIN, 1955). Austin está interessado em pesquisar sobre expressões verbais que não são apenas enunciados, mas que correspondem em si mesmas a ações. O autor explica que qualquer ato comunicativo pode ser “afortunado” ou “desafortunado” (AUSTIN, 1955) a depender se ele consegue realizar as ações que se propõe. Para isso não é suficiente apenas pronunciar umas palavras (no caso de ser um ato verbal) mas como essas palavras têm um sentido para quem as recebe; são coerentes com o lugar social de quem as está pronunciando, e conseguem ter umas consequências.

O estudo de Austin encontra-se muito mais perto do território da linguística e, no entanto, tem sido apropriado por científicos sociais para fundamentar a proposta de análise denominada etnografia da linguagem (HYMES, 1974) Neste estudo, embora não seja do meu interesse realizar uma análise linguística, reconheço uma importância nos atos comunicativos como forma de estudar o ensino de dança e sua relação com um contexto cultural mais amplo. A análise de expressões faladas, constitui uma ferramenta importante da etnometodologia aplicada nos contextos de ensino. É a partir dela que podem ser compreendidas as operações de atribuição de sentido aos comportamentos, o que constitui a base dos processos identitários (MACEDO, 2004).

Com o desenvolvimento dos estudos da comunicação não verbal durante a década dos anos 1960, a dança começou ganhar visibilidade neste campo por se tratar de uma atividade que privilegia outras formas de expressão que nem sempre são filtradas através da linguagem falada (THOMAS, 2003). Porém, mesmo tratando-se de uma atividade não verbal, o ensino do *ballet* clássico acontece utilizando conteúdos verbais variados (nomes de passos, nomes dos repertórios, entre outros) e que estão em diálogo com contextos culturais específicos nos quais a atividade é realizada.

Esta relação entre os conteúdos verbais e não verbais é importante etnograficamente

para entender como as pessoas explicam e descrevem a prática. Por isso, o uso da linguagem é um dos elementos centrais que norteiam este estudo.

A ideia de desnaturalizar vem das propostas daqueles que propuseram utilizar a etnografia para entender realidades que estavam perto do pesquisador. Tradicionalmente a etnografia serviu ao trabalho dos antropólogos que se interessavam pelas sociedades chamadas “primitivas”. Os trabalhos de Malinowski e Levi-Strauss que mencionei, fazem parte desta perspectiva que vou denominar como um exercício de tornar o desconhecido familiar. O propósito destes antropólogos foi estudar sociedades distantes espacial e culturalmente da realidade do pesquisador e tentar explicar como estas sociedades funcionavam, viviam, e desenvolviam sua cultura.

O objetivo da etnografia, nesta perspectiva, consiste em descrever sistemas de pensamento e organização social em termos que possam ser compreendidos por pessoas que não pertencem à cultura estudada. Os antropólogos durante muito tempo foram considerados uma espécie de tradutores culturais porque de alguma forma explicavam formas de vida “estranhas” e distantes às pessoas da cultura da qual os antropólogos faziam parte.

Um dos grandes aportes desta perspectiva foi o desenvolvimento do que hoje conhecemos como relativismo cultural (LAPLANTINE, 2007). Os trabalhos destes primeiros etnógrafos não só descreviam a realidade das comunidades que estudavam, mas também muitas vezes compararam comportamentos, sistemas de conhecimento, práticas e formas de organização dos “povos primitivos” com costumes europeus, considerados nesse momento como superiores e mais civilizados. Vale a pena lembrar, que a antropologia no começo do século XX foi uma das disciplinas que mais debateu e criticou as tendências evolucionistas da época e alertou sobre as injustiças do colonialismo a partir deste tipo de argumentos. (MALINOWSKI, 2001 [1922]).

A ideia da etnografia como tradução cultural, foi criticada pelos mesmos antropólogos quando questionaram a autoridade etnográfica. Para Geertz (1988) o exercício etnográfico é mais um trabalho de interpretação do que tradução, porque o pesquisador deve reconhecer o seu olhar como determinante daquilo que está percebendo.

Esta postura mudou completamente a antropologia e suas metodologias. Hoje, embora os etnógrafos trabalhem na perspectiva de tornar o desconhecido familiar, quando pesquisam sobre sociedades diferentes à sua, sempre levam em conta o seu lugar como pesquisadores, as categorias construídas no campo e com os sujeitos, e a revelação das formas como a



interpretação foi conduzida, de maneira que o leitor compreenda por que o pesquisador levantou tais conclusões.

A etnografia, no entanto, permite também o caminho contrário. Quando a etnografia começou, nos anos 60, a ser utilizada para pensar fenômenos urbanos e outros espaços não usuais, questionou-se o postulado da distância cultural como justificativa do uso da etnografia. O etnógrafo podia utilizar o método etnográfico para analisar fenômenos da própria cultura e que de alguma maneira lhe eram familiares.

No exercício de tornar o familiar, desconhecido, a etnografia aportou novas formas de analisar a realidade. Laplantine (2007) resume muito bem este caminho de mão dupla quando argumenta:

[...] nossa abordagem que consiste em nos surpreender com aquilo que nos é mais familiar (aquilo que vivemos cotidianamente na sociedade na qual nascemos) e em tornar mais familiar aquilo que nos é estranho (os comportamentos, as crenças, os costumes das sociedades que não são as nossas, mas nas quais poderíamos ter nascido). (LAPLANTINE, 2007, p 29)

Esta atitude típica da antropologia, argumenta o autor, está cada vez mais diretamente confrontada por processos de homogenização relacionados ao avanço do capitalismo industrial.

No entanto, Laplantine (2007) nos lembra que um dos grandes aportes da abordagem antropológica consistiu (e ainda consiste) em dar especial atenção aos “materiais residuais” da cultura, aquelas coisas que parecem não ter importância na atividade científica. O autor argumenta que nestes lugares, aparentemente secundários, encontram-se pistas fundamentais para abrir outros caminhos de compreensão da cultura.

Esta perspectiva explica que analisar etnograficamente um fenômeno conhecido para o pesquisador permite desnaturalizá-lo. Ao descrever em profundidade, explicar e escutar as explicações de outros que interagem com o pesquisador, revelam-se outros olhares sobre o fenômeno que normalmente não seriam conscientes por fazerem parte de práticas cotidianas, aceitas, incorporadas e consideradas naturais (ou do senso comum). Esta atitude, explica Laplantine (2007) permite um deslocamento dos centros de interesse das ciências sociais (e no nosso caso, também das artes), as doutrinas que em algum momento pareceram iluminadoras, devem ser agora iluminadas.

Esta perspectiva é a que me interessa discutir porque é ela a que, como argumentarei, permitiu novos olhares sobre a prática da dança e a consolidação da antropologia da dança

como campo disciplinar. Por enquanto, e voltando à ideia da desnaturalização do conhecimento cotidiano, o conceito de estranhamento será também fundamental na proposta de escrita etnográfica ao longo do trabalho. Este estranhamento será entendido a partir da etnometodologia de Garfinkel (2006) que o define como uma atitude reflexiva que tenta, através da escrita, interpretar fenômenos cotidianos codificados culturalmente.

No seu livro “Estudos em Etnometodologia”, Garfinkel (2006) relata vários exercícios para potencializar esse “estranhamento” cultural e os propõe nas aulas de sociologia das quais foi professor. Alguns deles são “aparentemente” muito simples: descrever uma situação que é completamente familiar (a maioria das vezes uma situação com a própria família do pesquisador, um café da manhã, uma festa de aniversário, entre outras) como se o etnógrafo fosse só um convidado, alguém alheio ao contexto. Quem descreve deve tentar agir de acordo com novos códigos. Deve tentar sair do papel tradicionalmente solicitado para ele nesse contexto. Deve, no final das contas, buscar alterar as relações que usualmente seriam traçadas nessas situações a partir de acrescentar sua presença como um estranho.

Os relatos que narra Garfinkel são fascinantes. Muitos dos estudantes têm sérios problemas para levar a cabo o exercício. Não conseguem entrar no papel do convidado para se relacionar com seus próprios pais ou filhos, e quando o conseguem são suas famílias as que ficam estranhadas, chocadas, até irritadas pelo comportamento do pesquisador.

Por que resulta tão chocante mudar as relações entre pessoas a partir daquilo que é familiar e aquilo que é estranho? As pessoas não conseguem, em muitos momentos, imaginar como agiria um estranho nessa situação. Em várias situações as pessoas descreveram suas ações como pouco naturais e forçadas. Garfinkel, explica que este processo de estranhamento busca alertar sobre a incorporação do senso comum e serve para chegar a uma postura de relativização dele.

Apoiando-se nos estudos da fenomenologia de Schütz, Garfinkel argumenta que é a partir dos conhecimentos compartilhados que as interações cotidianas entre as pessoas acontecem, e que seria labor do etnógrafo entender e mostrar os mecanismos a partir dos quais esses conhecimentos são organizados. Para isso, sugere a etnometodologia como um caminho de análise desses conhecimentos compartilhados.

Desde o início, a etnometodologia foi definida como a “ciência dos etnométodos”, isto refere-se ao estudo dos procedimentos do raciocínio sociológico prático (COULON, 1998, p. 82). Seguindo esta linha, meu uso do termo etnometodologia neste texto baseia-se na

proposta de Garfinkel (2006) que procura as propriedades e explicações que os sujeitos dão aos seus contextos e ações práticas e que são entendidas como acontecimentos contínuos de práticas cotidianas organizadas racionalmente.

O lugar do etnógrafo argumenta Garfinkel, seria aquele da reflexividade. A partir da explicação e descrição, as pessoas tornam suas atividades ordinárias e familiares em algo reconhecível como estranho e construído socialmente. O processo ajuda então a se perguntar “como” são feitas as coisas que cotidianamente fazemos. Cada vez que é usada uma explicação e descrição de práticas comuns, as desnaturalizamos ao ponto de reinventá-las (GARFINKEL, 2006).

Seguindo a ideia de utilizar a etnometodologia em espaços de hegemonia socioeconômica e não nos tradicionais contextos de culturas “primitivas” Garfinkel (2006) aplica esta proposta em uma análise sobre como operam as investigações no Centro para a Prevenção de Suicídios em *Los Angeles*- Estados Unidos. Nesta experiência, o autor destaca a observação e participação (como funcionário do Centro) e a descrição dos procedimentos, como elementos primordiais na coleta de dados. Estes elementos, tomados da etnografia tradicional, serão traduzidos na escrita a partir dos relatos dos sujeitos com os quais trabalha e dele próprio.

A etnometodologia já foi também sugerida como metodologia iluminadora dentro dos espaços de ensino. Macedo (2004) faz uma importante recopilação do desenvolvimento da etnometodologia e sua aplicabilidade nos contextos de ensino, encontram-se atravessados por fenômenos de multiculturalidade. O autor explica que a etnometodologia tem uma intencionalidade crítica na sua base. Tenta desnaturalizar fenômenos aceitos como “normais” e privilegiar um pensamento que relativiza e contextualiza.

Quando conseguimos explicar e descrever atividades ordinárias, a forma de descrever e explicar diz muito sobre como opera a incorporação destas atividades. Muitas vezes quando descrevemos uma atividade, mais do que descrever realmente o fenômeno, damos conta das explicações socialmente aceitas para que tais atividades aconteçam e pareçam ordenadas, racionais e propositais. Isto, explica Garfinkel (2006) acontece com frequência nos âmbitos científicos e médicos onde as explicações são argumentos persuasivos de que as coisas têm sido feitas sob “procedimentos científicos” e sua validade é inquestionável.

Alertar sobre as formas como utilizamos a linguagem quando damos uma explicação sobre nossas práticas cotidianas e familiares, ajuda então a questionar “como” estas atividades

têm sido apropriadas desta forma.

Pensando nessa escrita reflexiva, no texto “A interpretação das culturas” Geertz (1988) propõe entender a etnografia como intervenção (textual) da cultura e não como uma representação dela. Esta ideia foi fundamental para o que nos anos 80s denominou-se o “giro cultural” (THOMAS, 2003), perspectiva que destacava o caráter social e culturalmente construído das relações, práticas e formas de conhecimento das sociedades. O etnógrafo, nesta perspectiva, não só devia mostrar as formas como tais elementos eram incorporados e aceitos, mas também, e a partir de um exercício de escrita, devia dar conta da complexidade e mutabilidade de tais realidades (CLIFFORD E MARCUS, 1986).

A possibilidade de pensar a dança a partir de ferramentas de análise como a etnografia ganha força a partir desta perspectiva e justifica a criação de um campo específico que vem se desenvolvendo sob o nome de Antropologia da Dança e que será fundamental como referente disciplinar deste trabalho.

## **2.2 Como se estuda uma dança? Desenvolvimento e perspectivas da antropologia da dança**

Os estudos de dança que têm uma perspectiva antropológica, seja por seus métodos ou por suas bases epistemológicas, embora marginais, não são novos. Assim como também o interesse da antropologia em se aproximar das danças de diversos povos, para entender as culturas e as estruturas sociais, tem sido estudada com mais força desde pelo menos o começo do século XX.

Como este trabalho está interessado em fazer uma reflexão sobre o uso de métodos tradicionalmente usados pela antropologia (como a etnometodologia e a etnografia) no estudo dos significados sociais do *ballet* clássico hoje, vale a pena fazer uma reflexão sobre como estas tendências que dialogam com antropologia e dança (e posteriormente com os estudos culturais) chegaram a desenvolver-se.

Algumas teóricas e antropólogas da dança têm localizado a origem destes encontros nos trabalhos de Sachs, principalmente na sua obra *World Dance History* de 1937 e de Kurath (1963) com a proposta que esta última denominou “coreologia”. A coreologia definiu-se como a ciência dos tipos de movimento no estudo das danças consideradas “primitivas”, o que para a época correspondia ao interesse primordial do nascente campo de estudos em antropologia

da dança. A coreologia também foi definida por Laban, em 1966, como a “lógica ou ciência da dança”. A partir desta ideia, explicou que a coreologia era um tipo de “gramática e sintaxe da linguagem do movimento” que se ocupa tanto das formas externas quanto dos fatores emocionais da dança (LABAN, 1966 apud RENGEL 2003)

Embora reconheçam-se os aportes de cada um, ambos trabalhos têm sido fortemente criticados por defenderem argumentos que hoje consideramos etnocêntricos. Youngerman (2013 [1974]) propõe revisar esta famosa obra de Curt Sachs, e seus usos, ainda hoje, como fonte legítima de análise de formas de dança consideradas “primitivas”. A autora procura fazer uma reavaliação do estudo apontando para os equívocos que se reproduzem em outros trabalhos posteriores, assim como também reconhecer o valor do estudo dentro da disciplina da dança.

O estudo de Sachs, argumenta Youngerman, deve ser entendido dentro do contexto histórico das escolas etnológicas germânicas e austríacas onde ele foi desenvolvido no começo do século XX. As diversas contradições que enfrentavam-se na época, entre as escolas alemã, inglesa e norte-americana fizeram que o estudo fosse traduzido muito tarde para o inglês, e apropriado de uma forma anômala pelo ambiente intelectual da época (YOUNGERMAN, 2013 [1974]).

Seguindo a tradição da etnologia alemã, o estudo de Sachs registra um esforço por analisar e comparar as danças de todas as culturas do mundo, do passado e do presente. Seus dados, embora amplos, são todos proporcionados por terceiros já que Sachs nunca testemunhou nenhuma das danças das quais fala. Isto, sem dúvida faz parte das formas como era pensada a etnologia no momento histórico em que o estudo foi feito, no qual, o trabalho de campo ainda não era considerado um requerimento para a validação de uma pesquisa etnológica. A partir deste fato, continua Youngerman, podemos intuir muitas outras críticas que seriam apontadas hoje em dia como o fato de que os dados são tirados de seu contexto e resulta impossível verificar a autenticidade das fontes e a validade de suas interpretações.

Na definição da dança como comportamento humano, Sachs começa afirmando que a dança é um comportamento natural porque pode ser identificado também nos animais. Esta tendência de equiparar comportamentos animais aos humanos na busca de uma suposta origem das coisas é muito comum nas correntes do evolucionismo e difusionismo da época. No entanto, como afirma Youngerman, ainda hoje é comum os autores caírem na tentação de equiparar danças humanas e danças animais mesmo reconhecendo o caráter simbólico da

dança e a capacidade de simbolizar como exclusivamente humana.

A obra de Sachs contém um esforço notório por classificar em “tipos culturais” as diversas danças consideradas “primitivas”. O maior problema na aplicabilidade deste princípio é a categorização baseada em dicotomias encadeadas e coerentes entre si que não deixam espaço para outros tipos de organização. Ainda assim, Youngerman (2013 [1974]) e Citro (2012) reconhecem um valor importante na tentativa de Sachs de entender a dança como uma padronização cultural do comportamento que deve ser entendida em contexto e que seria de grande importância para o estudo da humanidade e suas mudanças.

Como membro da escola do *Kulturkreis*, Sachs acreditava na evolução unilinear das sociedades e na ideia de que uma forma cultural permanece inalterada até entrar em contato com outra forma cultural, numa espécie de difusionismo. Por isso, seu interesse em estudar as regiões culturalmente “isoladas” ou “estancadas no tempo” que seriam a forma de aproximar às formas originais e primárias de uma cultura. O trabalho de Sachs é então reflexo deste pensamento quando traça uma história linear da dança e afirma que certos povos “primitivos” da atualidade representam o passado das sociedades civilizadas.

O perigo deste pensamento é que ele é ainda reproduzido em muitos estudos da dança quando se referem à “cultura primitiva” às “danças étnicas” e em geral à cultura como uma forma estática e não fornecendo elementos para entender a mudança cultural. Como veremos mais adiante, nas falas de algumas professoras de *ballet* reproduzem-se estes estereótipos quando explicam que o *ballet* seria uma linguagem universal e milenária.

Muitos trabalhos embora rejeitem as ideias de Sachs contêm, na sua estrutura, ideias implícitas de superioridade de certas culturas sobre outras. Youngerman (2013 [1974]) e Kealiinohomoku (2013 [1969-1970; 1998]) concordam em que ainda é comum encontrar trabalhos de história da dança que dedicam seus primeiros capítulos às “danças primitivas” para depois discorrer longamente sobre a “dança ocidental” (geralmente *ballet* clássico, dança moderna e contemporânea) e finalizar com um capítulo dedicado a “outras danças” não ocidentais, mas que também não podem ser chamadas de “primitivas” (principalmente danças japonesas e indianas).

Thomas, de alguma forma concorda com estas apreciações quando afirma que os estudiosos da dança tenderam a privilegiar o estudo do *theatrical dance* (*ballet*, dança moderna e dança contemporânea), considerada alta cultura ou artes superiores, enquanto os estudos antropológicos que incluem o estudo da dança favoreceram as danças consideradas

sociais e populares há mais de um século (THOMAS, 2003). Só depois, as duas tradições começam a se encontrar e dialogar com as diversas possibilidades.

A antropologia da dança propõe-se dar reconhecimento às tradições populares, valorizando-as como formas elaboradas e complexas, dignas de ser analisadas academicamente pelos estudos de dança. Ao mesmo tempo preocupa-se por estudar tradições hegemônicas sob um olhar antropológico. Este trabalho inscreve-se neste debate e propõe aportar na construção desse diálogo interdisciplinar.

Contudo, Youngerman reconhece que na obra de Sachs existe uma relação entre estilo de dança e padrão de subsistência que poderia ser interessante de indagar, embora ele não forneça um modelo adequado para tal fim. Sua convicção de que a história da dança pode revelar fatos sobre a história de uma sociedade é uma ideia que também reconheço como potente e relevante para ser aprofundada no campo da antropologia e das artes cênicas. Sachs refere-se à forma como fatores econômicos, políticos e sociais afetaram e afetam o desenvolvimento da dança europeia e alerta para a necessidade de estudar a dança no seu próprio contexto, o que seria, ainda hoje, um propósito válido.

Na tentativa de explicar o surgimento do campo da antropologia da dança, Kaeppler (2013 [1978; 1998]) faz uma recopilção dos principais autores e perspectivas teóricas que aportaram à construção do campo como é conhecido hoje em dia. Seu trabalho parte dos aportes de Kurath, quem alertou sobre a importância do estudo da dança dentro da tradição antropológica, como elemento fundamental para compreender diversos processos culturais. Porém, como sugere a autora, estas primeiras tentativas não foram muito acolhidas dentro da disciplina, e ainda hoje, muitos antropólogos relegam o estudo da dança a um segundo plano considerando-a como associada ao jogo ou subordinada a processos culturais mais essenciais (KAEPPLER, 2013 [1978; 1998]).

Os textos de Kurath, argumenta Kaeppler, tentavam dialogar com antropólogos para incentivar a disciplina a se aproximar do campo da dança. Uma destas tentativas acontece no questionário coreográfico (KURATH, 1952 apud KAEPPLER, 2013 [1978; 1998]) no qual desenvolve perguntas sobre o que deveria ser registrado pelo pesquisador no campo quando ele encontra-se estudando danças “étnicas”. Estas perguntas, pertinentes até hoje, procuravam revelar o agenciamento dos dançarinos, o estilo de movimento, a estrutura da dança assim como proporcionar uma descrição sobre o que poderia ser compreendido da cultura a partir destas categorias.

Além disso, Kurath propõe a instauração da coreologia como estudo dos tipos de movimento a partir da decomposição de sequências de movimento para perceber sua estrutura e processos de síntese de relações que ela denomina coreo-sociais (KURATH, 1956 apud KAEPLER, 2013 [1978; 1998]). A proposta de Kurath, segundo Kaeppler, pode ser resumida em vários elementos:

- 1) Trabalho de campo, observação, registro e descrição.
  - 2) Estudo de laboratório focado na diferenciação de estrutura e estilo
  - 3) Estudo das variações de estilo com ajuda de membros da cultura e praticantes da dança (nativos)
  - 4) Apresentação gráfica através de sistemas de notação
  - 5) Decomposição da dança em movimentos elementares, motivos e frases (segundo a perspectiva da analogia linguística)
  - 6) Recomposição sintética das danças a partir de elementos como passos, música e palavras
  - 7) Proposição de teorias e comparações.
- (KAEPLER, 2013 [1978; 1998], p. 104)

A proposta de Kurath, como fica evidente, não só adapta métodos utilizados pela antropologia ao estudo da dança, mas também sugere posicionar a dança num contexto social e se preocupa por descrever os elementos simbólicos que aparecem através de esquemas de movimento. Kaeppler equipara a proposta de Kurath com o que significou para a música o desenvolvimento da etnomusicologia, mas enfatiza na influência notável da antropologia e sua relação com o estudo da dança. Inclusive a autora sugere que este tipo de etnologia aplicada à dança seja nomeada de “etncoreologia” (KAEPLER, 2013 [1978; 1998], p. 105).

A antropologia da dança ou a dança a partir de uma perspectiva antropológica começa ser reconhecida então, com os trabalhos de Kurath que passa a ser considerada a “mãe” desta nascente disciplina. No entanto, e como explicam Citro (2012) e Camargo (2013 [2008]) poderíamos ainda aprofundar nas possibilidades de consolidação deste pensamento fazendo uma reflexão sobre a influência de alguns antropólogos europeus de finais do século XIX que deram os primeiros passos no estudo das danças “primitivas” para a constituição posterior dos estudos em coreologia de Kurath ou antropologia da dança em geral.

Dentro da disciplina antropológica nos seus inícios, pouco foi falado sobre a dança. Camargo (2013 [2008]) ressalta os aportes de dois antropólogos principais. O primeiro deles, Franz Boas, que sendo considerado fundador do relativismo cultural, parte da ideia de que a dança é manifestação da cultura e portanto deve ser analisada sob os termos da própria cultura que a pratica. O segundo, James Frazer, cujas pesquisas vinculavam o desenvolvimento da dança com estágios evolutivos das sociedades e relacionavam o papel social da dança com



formas de pensamento (mágico, religioso, civilizado) e coincidiam com o momento evolutivo da sociedade que a praticava.

Destes antropólogos, aquele que mais influenciou a forma de entender a Antropologia da Dança hoje, argumenta Camargo, foi Boas. Ele, embora desse à dança um caráter universal, preocupou-se em explicar semelhanças e diferenças de formas muito mais detalhadas e relativistas do que seus colegas. Hoje, trabalhos como os de Joan Kealiinohomoku<sup>8</sup> (aluna de Herkovitz que foi por sua vez aluno de Boas) oferecem esse legado de um olhar mais crítico e cuidadoso sobre as categorias que utilizamos para entender formas de representação na “dança”, tanto alheias quanto próprias à nossa cultura.

Kaeppler (2013 [1978; 1998]) também reconhece como pioneiro na tradição da antropologia da dança o trabalho de Franz Boas. Embora não tivesse um interesse específico na dança, utilizou seus elementos para explicar sua perspectiva do relativismo cultural. Perspectiva que, ainda hoje, considera-se vigente. O relativismo cultural de Boas propõe analisar a cultura no seu contexto e sob as suas próprias categorias de organização do mundo. No estudo da dança, Boas entendeu esta manifestação como forma de cultura que atende a, o que para ele é, uma necessidade elementar de ordem e ritmo dos seres humanos. A dança, então, deve ser explicada em termos da própria cultura e não a partir de generalizações que desconhecem a variabilidade cultural (BOAS, 1949).

Reed (1998) argumenta que, desde o século XIX, dança e música são vistas como formas simbólicas de identidade de grupos étnicos e nações. Ela explica que as danças são derivadas de práticas específicas das comunidades, mas a dinâmica de apropriação e seu efeito sobre essas comunidades estão sendo constantemente reinventados através de relações de poder variadas.

Kaeppler (2013 [1978; 1998]) destaca dois exemplos deste tipo de estudos. A proposta de Lomax (1968 apud KAEPPLER, 2013 [1978; 1998]) sobre uma taxonomia da evolução da cultura a partir da análise do movimento. Nesta taxonomia, o movimento dançado é entendido como um reflexo incorporado dos movimentos cotidianos ao interior de uma cultura ou área cultural<sup>9</sup>. Do outro lado encontram-se, uma perspectiva que defendem que, embora na dança

---

8 Principalmente seu trabalho “Uma antropóloga olha o *ballet* clássico como uma forma de dança étnica” sobre o qual aprofundarei nos próximos capítulos.

9 Vale a pena esclarecer que esta perspectiva de Lomax (1968) responde às ideias da época quando tentavam-se equiparar sistemas biológicos e sistemas culturais para explicar o seu funcionamento. Esta perspectiva continua sendo muito criticada. Meu trabalho identifica-se com a perspectiva segundo a qual dança e cultura são fenômenos que constroem conjuntamente. Neste sentido a ideia de que uma reflete a outra não seria apropriada para explicar o contexto etnográfico aqui desenvolvido.

apareçam estruturas repetidas da vida cotidiana, os movimentos da dança se diferenciam dos movimentos de todos os dias. Esta última perspectiva tem relação com o que mais tarde Barba (1995) nomeará como estudo de técnicas extracotidianas (e que aprofundarei no capítulo 3).

Uma tendência importante dentro dos estudos de dança, sugerida por Kaepler (2013 [1978; 1998]) é aquela das analogias entre linguística e estudo da dança introduzidas pela antropologia e as escolas de linguística estrutural durante meados dos anos 60s. Esta tendência procura definir a estrutura das danças como um sistema de conhecimento baseado nas combinações de kinemas (análogos aos fonemas), morfokinemas, motivos, coremas e danças de acordo a uma perspectiva “êmica” onde são os conceitos do próprio grupo detentor da tradição os que servem para fazer tal descrição.

Nesta classificação, os elementos organizam-se da seguinte forma: os kinemas, correspondem às mínimas unidades de movimento e são reconhecidas pelas pessoas pertencentes a uma tradição específica de dança porque são contrastantes e são as unidades básicas de construção da dança. Os morfokinemas são definidos como as menores unidades de significado compostos por uma determinada reunião de kinemas com significados acordados. Os motivos referem-se a sequências gramaticais de movimento que produzem frases curtas a partir do encadeamento de kinemas e morfokinemas. Os motivos são também modelos de repetição para serem usados nas coreografias, o que dá uma identidade às tradições ou gêneros específicos de dança.

Já por sua vez, os coremas são as unidades gramaticais coreográficas, construídas a partir da associação de motivos com imagens significativas para os membros da cultura. Por último, motivos e coremas serão combinados para criar uma dança coreografada ou espontânea e reconhecida como tal pelos detentores da tradição (KAEPLER, 2013 [1978; 1998]).

Utilizando estas analogias conceituais com a linguística, realizaram-se algumas tentativas de registro de danças europeias e não europeias. Alguns pesquisadores inclusive variaram a utilização de conceitos e propuseram estudos de “métrica poética” (SINGER, 1974) que procurava criar uma gramática da estrutura métrica da dança.

Os estudos sobre os usos sociais da dança, embora marginais dentro das disciplinas das ciências sociais ganharam mais força a partir dos anos 60s e assumiram uma crescente perspectiva antropológica (KAEPLER, 2000, 2013 [1978; 1998]; HANNA, 1979, 1972). No

âmbito do que tem sido chamada a “crise da representação”, que consistiu no questionamento das formas de escrita etnográfica e a desestabilização do caráter de cientificidade objetiva das ciências sociais (THOMAS, 2003), os estudos de Antropologia da Dança surgem como um campo relevante para a compreensão das relações sociais, os corpos e a construção de identidade.

Como podemos perceber até aqui, o panorama da antropologia da dança é amplo e não faz parte do escopo da pesquisa dar conta em sua totalidade. Porém, seria possível diferenciar duas tendências no surgimento desta disciplina que vale a pena mencionar. De um lado encontram-se os trabalhos das antropólogas da dança e pesquisadoras influenciadas pela etnologia europeia relacionada aos *Folklore Studies*, e que se interessam pelos aspectos coreológicos da dança. Do outro lado, encontram-se a Antropologia da Dança influenciada pelas escolas antropológicas estadunidenses e britânicas que priorizam o estudo dos aspectos contextuais da dança (THOMAS, 2003).

Este trabalho retoma principalmente as posturas da segunda tendência. Na tentativa de vincular a análise etnometodológica, o uso da linguagem como ato comunicativo que constrói a prática do *ballet* clássico e a escrita etnográfica, localizo meu estudo dentro de uma antropologia da dança que se preocupa por revelar os usos sociais da prática e seus significados.

### **2.3 Caminhos de encontro: etnometodologia, dança e etnografia.**

Para entender melhor a proposta metodológica a partir da qual, nos seguintes capítulos analisarei a incorporação do sistema do *ballet* clássico, proponho retomar os conceitos de Coulon (1998) e explicar a aplicabilidade da etnometodologia a partir de várias noções básicas que irei relacionando com a etnografia e os estudos de dança.

1. Prática: O interesse da etnometodologia refere-se às atividades práticas e ao razoamento prático para realizá-las. Propõe-se uma busca empírica, com especial ênfase no corporal, dos métodos usados pelos indivíduos para dar sentido e realizar atividades cotidianas.

A partir da noção de prática, esta perspectiva analisa a forma como as pessoas tomam decisões e como constroem suas hipóteses. Analisa as regras das práticas e como elas atualizam-se a partir das decisões dos sujeitos.

2. Indexabilidade: Refere-se ao uso da linguagem (que pode ser verbal ou não verbal) como ato comunicativo (AUSTIN, 1955). Esta noção exige ao etnógrafo ir além daquilo que é dito. A etnometodologia, da mesma forma que os estudos em dança, reconhecem uma insuficiência das palavras, as quais só tomam um sentido dentro do seu contexto de produção. O uso de expressões deve ser entendido como intercâmbio linguístico. A significação da expressão é codificada a partir de outros fatores contextuais como a biografia de quem fala, a intenção, suas experiências passadas, e sua relação com quem recebe a mensagem.

A linguagem está cheia de acordos tácitos. Supomos que entendemos a mesma coisa inclusive se as explicações não são tão evidentes. A forma como construímos as descrições de um fenômeno baseia-se no suposto de que temos coisas em comum para que tais descrições sejam compreendidas. Sugere também a ideia de que a partir de uma descrição conseguimos visualizar uma coisa mais ou menos parecida sem a necessidade de entrar em tantos detalhes. Esta será uma das principais características do uso da linguagem falada que é utilizado no ensino do *ballet* e que será aprofundada nos capítulos seguintes.

3. O descritível: Em inglês o termo aparece como *accountability*, que quer dizer, aquilo do qual podemos “dar conta”. As práticas na etnometodologia são entendidas como reflexivas e racionais. Isto quer dizer que as pessoas sabem por que fazem o que fazem mesmo que isto não seja explícito na linguagem. Neste caso, minha tarefa como etnógrafa consiste em descrever e dar conta de como funcionam estes mecanismos práticos para que o ensino do *ballet* aconteça.

4. A ideia de membro: Refere-se de novo ao uso da linguagem. Esta noção não deve ser entendida como um sentido de pertença *a priori* a uma comunidade, e sim como uma capacidade de utilizar de forma incorporada uma linguagem que permite ao sujeito entender situações da vida cotidiana. Uma vez que o sujeito faz parte de um grupo, os membros não têm a necessidade de questionar-se uns a outros sobre o que fazem. Supõe-se que todos conhecem aquilo que é implícito às condutas e aceitam as rotinas que conformam as práticas sociais.

5. Reflexividade: É definido por Coulon, como uma noção para abordar a ação prática. A reflexividade requer uma atenção especial sobre os processos, não apenas como um conjunto de relatos biográficos, mas como um rasgo particular das ações práticas, do conhecimento do senso comum e das estruturas sociais conhecidas. Quando nos permitimos analisar como acontecem as coisas que consideramos familiares, a reflexividade do próprio

fato estabelece pautas para um estudo dele. A etnometodologia recomenda que a primeira coisa problemática a tratar numa pesquisa, seja a reflexividade das práticas e das realizações da ciência como atividades organizadas da vida cotidiana (GARFINKEL, 2006).

Estas noções que acabo de citar são importantes como sustento epistemológico da minha proposta e apareceram constantemente (mesmo sem ser mencionadas diretamente) ao longo da pesquisa. Estas noções a meu ver, encontram-se relacionadas com algumas das preocupações epistemológicas dos estudos em dança já que, um dos principais motores para desenvolver propostas metodológicas neste campo foi responder aos diversos contextos e permitir explicar fenômenos de longa duração como a incorporação de uma técnica ou processos de transformação da percepção do corpo na dança (CITRO, 2012).

Quando estudamos uma ação prática, muitas vezes encontramos a difícil tarefa de reconhecer e descrever o que fazemos. Isto me acontece em dois níveis. Quando como pesquisadora devo explicar o que uma pesquisa acadêmica é, sua utilidade, como se faz, e até onde pretende chegar. E quando pesquiso a prática do ensino da dança em si mesma.

O que acontece com a dança? Como explicam as suas ações, as pessoas que trabalham com processos criativos e de ensino, carregados de subjetividade? Qual é a linha de pensamento que permite vincular a prática, com um processo reflexivo sobre os mecanismos para incorporá-la? Que tipo de descrições obtemos nestes contextos? De novo Coulon (1998) é ilustrativo quando equipara a prática etnográfica com a ideia do ‘*tracking*’, que poderia ser traduzido como rastreamento.

Este conceito que vem da novela policial sugere, na pesquisa, uma atitude de vigiar, perseguir, “pisar o calcanhar”, seguir a pista. Como quem desenterra um fóssil, como quem reconstrói uma coreografia antiga, armando aos poucos as figuras, os movimentos e sutilmente recuperando as intenções. Captar o ponto de vista das pessoas que realizam uma prática não pode se limitar a escutar o que dizem. Para mim, é preciso localizar as explicações no contexto e considerá-las informes, pistas e instruções para achar aquele fóssil, para revelar aquele mistério. Salles (2008) também utiliza a metáfora arqueológica para explicar o que chama de crítica genética no processo criativo. Esta noção relaciona-se com a noção de rastro no sentido de que a preocupação de Salles consiste em desvelar e compreender as formas como funciona um processo criativo. Para ela, o pesquisador deve seguir as marcas ou pistas do processo da mente do artista acompanhando os fenômenos sensíveis a partir da inter-relação de documentos (como diários de bordo, documentos de processos, entre outros).

A proposta de trabalhar com etnometodologia tenta aprofundar estas relações. Como venho argumentando, a preocupação pelas descrições e explicações que as pessoas dão sobre um fenômeno entendidas como parte do fenômeno em si, permite ter uma compreensão das práticas que acontecem em longo prazo, que são sistemáticas, incorporadas no senso comum e no corpo. O ensino do *ballet* clássico pode ser pensado como uma atividade deste tipo, se considerarmos várias das suas características. Como aplicar então a etnometodologia no estudo etnográfico de uma prática corporal tão difundida como o *ballet*?

O famoso texto de Renato Rosaldo “Cultura y verdad” (2000) relaciona a etnografia e a análise cultural como possibilidades críticas de desnaturalizar aquilo que nos parece familiar num exercício de escrita que brinca com possibilidades da linguagem textual para dar conta de contextos diversos. Rosaldo argumenta que a etnografia permite fazer uma familiarização do diferente e uma diferenciação do familiar. As normas culturais, argumenta, funcionam porque os membros as consideram naturais. O trabalho do etnógrafo consiste em mostrar o caráter socialmente construído delas a partir da sua descrição e conceitualização (ROSALDO, 2000).

O processo de estranhamento do qual falava umas linhas antes entra aqui. Para conseguir visualizar estes níveis devo virar uma “estranha”, uma estrangeira da vida de sempre. Minha vida com o *ballet* que começou com apenas 5 anos deve virar estranha. A minha condição de estrangeira no Brasil deve ser refletida. As formas como falo sobre minha prática como bailarina devem ser analisadas com cautela. Destas coisas me ocupo nos próximos capítulos.

Schütz (1972), precursor da fenomenologia, explicava que para criar este estranhamento, a pessoa precisava de uma razão especial, uma preocupação prática para poder tornar aquilo conhecido em problemático. Para a sociologia, campo de estudo no qual originaram-se alguns destes postulados, essa razão especial consiste em uma necessidade de entender teoricamente as práticas das sociedades do ponto de vista de quem participa. Descrever os fatos na perspectiva de quem os vive e explica ou interpreta suas ações. Por que pensa como pensa, por que sente como sente e em geral dar conta de como as pessoas chegaram a estas formas de vida.

Seguindo a mesma linha, Macedo (2004) argumenta que no estudo da realidade o pesquisador deve procurar ir até as coisas, analisá-las interpretativa e contextualmente. Finalmente ir ao campo e ver para compreender. Eu acrescentaria, fazer e experimentar para

entender.

Para pensar o processo de incorporação de uma técnica corporal como o *ballet* clássico preciso primeiro desnaturalizá-la. Virar uma estranha do meu próprio corpo, que de alguma maneira foi também codificado neste universo do *ballet*. Mas, como era antes? Foi sempre assim? É necessário explicar como aconteceu esse processo de naturalizar no corpo posturas, movimentos e repertórios próprios desta tradição que muitas vezes aparece como estranha, estrangeira, distante (para utilizar algumas das palavras das minhas próprias descrições). Ao mesmo tempo, é necessário indagar como outras pessoas passam por este mesmo processo e como o significam.

Reconheço que a dança é um objeto ao qual podemos nos aproximar empiricamente por ser um fenômeno observável, descritível e praticável (e por isso encarnado na experiência) Até aqui, podemos dizer que se adéqua aos postulados da proposta etnometodológica. O verdadeiro desafio consiste em acrescentar, no processo de descrição, uma reflexão sobre como as pessoas explicam sua própria prática em contexto e como mobilizam estas explicações em torno dos usos da prática mesma.

Por isso, nos próximos capítulos analiso etnograficamente o ensino da dança clássica utilizando a ideia de estranhamento e o conceito de rastro para dar conta do desenvolvimento da prática. Além disso, analiso a partir da etnometodologia os atos comunicativos verbais (através do uso da linguagem metafórica) e não verbais (através de exercícios expressivos) que possibilitam a transmissão e incorporação de um sistema codificado de movimento.

No centro deste procedimento está a ideia de “mundo social” (SCHÜTZ, 1972) que só funciona a partir de uma igualdade na compreensão do senso comum. Esta igualdade encontra-se estruturada a partir de um sistema de significações e tipificações próprias de um grupo social e um momento histórico determinado. Entende-se que esta ideia pode variar de um grupo para outro e de um contexto para outro segundo a interpretação e aceitação.

A sociologia compreensiva utiliza os conceitos de “endogrupo” para nomear os membros do grupo em estudo, e “exogrupo” para os membros que não fazem parte. A partir destas classificações estuda-se o que é o senso comum, como ele se adquire e como consegue ser aceito ou rejeitado por diversas posições dentro dos grupos sociais que se intersectam. Propõe-se então uma análise da maneira como construímos tipificações para reconhecer e nomear a realidade e como elas relacionam-se com o significativo, com aquilo que nos parece importante, interessante e digno de atenção.

O anterior, diz a fenomenologia, (e será retomado pela etnometodologia) constitui o universo de normas que damos por certas, e que fazem parte da herança social de um grupo ao qual se pertence. Equiparar estas concepções em diversos grupos sociais resulta impossível já que aquilo que é significativo para cada grupo, resulta heterogêneo e em permanente mudança. Porém, como pesquisadores podemos dar conta de como estas normas são definidas e sustentadas.

Alguns dos procedimentos que propõe a etnometodologia, e que serão utilizados nos capítulos que seguem, servem para analisar materiais de campo como falas e descrições etnográficas. De novo, muitos destes exercícios são propostos por Garfinkel nos “Estudos em Etnometodologia” (2006) e partem de propostas que o autor fez aos seus estudantes no desenvolvimento da corrente etnometodológica.

Um destes exercícios baseia-se na análise de uma conversação qualquer. A análise divide-se em dois níveis. Um primeiro nível é o que efetivamente foi dito. Tentando dar conta não só dos conteúdos da fala, mas de outros códigos presentes no decorrer da conversa (tom da voz, modo de construção das frases, gestos, circunstâncias nas quais foi utilizada a expressão) (AUSTIN, 1955). Um segundo nível tenta descrever aquilo que não foi dito mas que está presente na conversa. Principalmente aquelas informações, conhecimentos prévios, convenções sociais e acordos que permitem que a conversa efetivamente aconteça e seja compreensível.

A análise propõe separar o que os sujeitos falam daquilo sobre o qual estão falando e colocar os conteúdos em uma correspondência entre signo e referente. O que os sujeitos dizem, explica Garfinkel, é apenas uma versão em rascunho, parcial, incompleta e ambígua, daquilo sobre o qual os sujeitos falam (GARFINKEL, 2006, p.37). A partir de uma análise sobre os referentes tácitos, poderia acrescentar-se esse “algo mais” para entender o lugar da interação falada em relação à incorporação do sistema de movimento.

Este tipo de análise, como explica Garfinkel (2006) e Rosaldo (2000), precisa utilizar os conhecimentos que são familiares para mim, como participante do campo. Neste sentido reconheço que meu lugar como bailarina, aluna, professora e pesquisadora me coloca em uma posição que deve servir para dialogar com as experiências de outros que participam deste universo. Assim, a tentativa é traçar as relações entre o que as pessoas dizem ao descrever suas práticas, e o que elas (eu incluída) estão compreendendo em comum.

Baseada nos postulados da etnometodologia, a etnografia da dança que proponho fazer



se interessa pelo “como” acontece o ensino tomando em conta elementos verbais na fala cotidiana de professoras e alunas de *ballet*. Uma forma de explicar esse “como” é descrever o método utilizado para dizer o que foi dito. Falar com sinônimos, falar ironicamente, metaforicamente, falar de forma narrativa, fazendo ou respondendo perguntas, falar com duplo sentido e assim por diante e como isso determina a incorporação da técnica e de outros elementos expressivos, interagindo com os conceitos de corporalidade e de poder que aprofundarei nos próximos capítulos.

Nas atividades cotidianas, isto é desafiante porque as pessoas tomam por certo que aquilo que se diz será interpretado com métodos comuns, a partir de convenções sociais que todos utilizam, e é este acordo o que faz parecer uma coisa dita como racional. Esse acordo comumente compartilhado refere-se a: “variados métodos sociais para conseguir o reconhecimento de que alguma coisa foi dita de acordo com uma regra (...) a imagem apropriada de um entendimento comum é, uma operação produzida pela sobreposição das interações de um grupo” (GARFINKEL, 2006, p. 41)

## **2.4 Integrar o familiar e o estranho na pesquisa em artes cênicas**

O que quer dizer tudo isto para as artes cênicas? É comum reconhecer que tanto a etnografia, quanto a etnometodologia e a análise dos atos comunicativos, foram metodologias pensadas nos campos disciplinares das Ciências Sociais, e, no entanto, reconhece-se também que cada vez com mais frequência estão migrando para outros campos de aplicação, trazendo desafios e transformações para os olhares metodológicos.

Na pesquisa em artes cênicas, ao contrário da pesquisa em ciências sociais, com frequência os pesquisadores encontram-se em ambientes familiares. Seja porque analisam processos dos quais participam, seja porque estudam técnicas que praticam ou ambientes nos quais de alguma ou outra maneira encontram-se inseridos. Bião (2007) desde suas primeiras tentativas por estabelecer a etnocenologia como campo de estudo, já dava pistas sobre isso quando afirmava:

A experiência, e a expressão dos artistas, provenientes das mais diversas formas de espetáculo, singulares e distintas nas culturas as mais diversas, somadas à experiência de sistematização de processos de trabalho [...] que convivem, em seu cotidiano, com o ambiente acadêmico, servem de suporte para a constituição do horizonte teórico da etnocenologia. (BIÃO, 2007, p33)

Meu próprio caso debate-se entre ser uma pesquisadora que analisa uma dança que pratica desde criança (e nesse sentido me seria familiar), mas que ao mesmo tempo é uma dança que nasce de tradições culturais distantes e se apropria no meu contexto a partir de lógicas de colonização e hegemonia (e nesse sentido é ainda estranha).

O que para as ciências sociais foi uma discussão teórica e epistemológica durante anos, para as artes cênicas (e para a etnocenologia) é uma coisa com a qual convive-se cotidianamente: pesquisador, contexto e sujeito de estudo, estão muitas vezes superpostos, são a mesma coisa; ou são interdependentes, familiares, cotidianos. A imprescindível articulação entre sujeito, objeto, a consciência de um 'trajeto antropológico' (DURAND, 1969) a permanente referência aos conceitos de alteridade, diversidade e identificação são algumas das noções que permitem aproximar o universo das ciências sociais e suas metodologias a um estudo dos fenômenos artísticos e práticas corporais.

Como então aproveitar o contexto das artes, no qual o pesquisador é ao mesmo tempo artista, que faz parte da prática que estuda, que incorpora e conhece o terreno? Alguns etnógrafos propuseram formas mais “radicais” de etnografia como a auto-etnografia, ou a etnografia confessional com o propósito de resolver a aparente distância entre realidade e pesquisador. No entanto, acredito que este não é meu caminho. Muitas vezes a pesquisa em artes, limita-se a dar conta de processos próprios, em forma de relatos que não conseguem sistematizar a experiência de forma que possa ser encaminhada para novas pesquisas.

Considero que embora estas correntes da etnografia aportaram à flexibilização das formas de escrita, também limitaram a capacidade das artes (e das ciências sociais) de produzir conhecimento sistemático e enriquecedor para o campo. Limitaram, no final, a capacidade de se apropriar de um rastro, uma pista deixada pela realidade que estudam para que este rastro os guiasse na compreensão da sua própria complexidade.

Atendendo a esta preocupação, este trabalho, transita entre o campo da antropologia e o campo das artes. Ele se preocupa com a construção de corporalidades (conceito que será aprofundado no capítulo 2) no ensino do *ballet* clássico e o sentido social que elas têm a partir da análise do método Royal. A abordagem etnográfica que se desenvolve neste estudo, é uma tentativa de aportar a utilização do método etnográfico, que enfatiza nos componentes comunicativos de transmissão do conhecimento, como uma perspectiva interessante e potente para as artes cênicas.

Dal Galo (2012) argumenta que a etnografia poderia se tornar o grande método de

pesquisa em artes cênicas. Retomo sua ideia de que é necessário encontrar os elementos que vinculam etnografia e 'performatividade' para pensar questões que envolvem processos poéticos de criação, encenação, e ensino, assim como também questões estéticas, interpretativas e de recepção (DALGALO, 2012). Este estudo atende particularmente às questões poéticas e de incorporação do *ballet* clássico como sistema de movimento.

Esta ideia é interessante porque se vincula com as perspectivas de alguns etnógrafos que já têm sugerido uma relação entre antropologia e artes e que de alguma maneira complementam os postulados de Dal Galo, Cerwonka e Malkki (2007) entende a etnografia como uma forma de empirismo posicionado que é simultaneamente uma prática que se constrói na improvisação e imaginação de novos caminhos (CERWONKA e MALKKI, 2007). Eu gostaria de trocar a noção de improvisação por aquela de rastro que mencionei antes. Considero que a etnografia se constrói como um esforço de flexibilizar os nossos olhares sobre uma prática. Ela requer constante estranhamento (como atitude reflexiva) para conseguir visualizar formas de conhecimento, criatividade e imaginação que se “escondem” ao interior das práticas sociais.

A etnografia como método, está reinventando constantemente formas de escrita para relatar experiências. Por isso, explica Dal Galo (2012), resulta ser um poderoso instrumento para entender os usos metafóricos e alegóricos da linguagem no plano artístico. O conceito de linguagem como ato comunicativo que permite a transmissão da técnica e dos elementos expressivos, e que como expliquei aparecerá com frequência no texto, articula-se aos conceitos de corporalidade e poder que serão discutidos nos próximos capítulos.

O *ballet* clássico pensado como uma técnica corporal codificada e uma forma de representação será discutida para contrastar o usual estereótipo da linguagem do *ballet* como universal e sem referenciais culturais localizados. Neste sentido a atitude de estranhamento vem para mim com a intenção de repensar esta relação a partir de um diálogo interdisciplinar.

Esta relação, entre etnografia e artes não é nova. Tanto os estudos da performance quanto a etnocenologia têm reconhecido sua importância e têm acrescentado ainda o uso de metodologias específicas de análise da fala como a etnometodologia. A etnocenologia, desde sempre, traçou diálogos com as metodologias das ciências sociais, na sua busca por compreender fenômenos de construção de comportamentos espetaculares organizados (Bião, 2007 e 2009) e da ritualidade da performance relativizando o lugar do pesquisador separado do campo.

A capacidade reflexiva que vem junto com a ideia de consciência da alteridade é muito potente para pensar a relação com a prática do *ballet*, onde permanentemente estamos negociando sensibilidades, noções de beleza, e diversas categorias sociais que devem ser analisadas sob a lente da reflexividade para conseguir dar conta dessa sensação de movimento e transformação da prática.

São estes estudos os que me permitem traçar uma ponte com um sistema de movimento como o *ballet* e compreendê-lo a partir de marcos metodológicos que tradicionalmente foram aplicados às formas de arte consideradas étnicas, tradicionais, e outros qualificativos que remetem a sua relação dentro de relações de poder eurocêntricas e colonialistas. O que acontece então quando aplicamos estes marcos a expressões que têm sido consideradas universais e hegemônicas?

Na busca por articular uma proposta etnometodológica ao estudo do ensino do *ballet* clássico é que encontro a análise da linguagem metafórica como caminho que mobiliza a prática, e que possibilita ao estilo de Austin (1955) “fazer coisas”. A partir do estranhamento que propõe Rosaldo (2000) aprofundarei nas formas como são entendidas estas metáforas no contexto do ensino do *ballet*.

Seguindo a perspectiva da antropologia da dança que se interessa pelos aspectos contextuais da prática me pergunto: Por que estas noções metafóricas presentes no ensino do *ballet* têm sido esvaziadas de conteúdo e cristalizadas apenas em forma de passos que se repetem? Como as pessoas que ensinam *ballet* entendem estas metáforas? Seria possível o uso de outras metáforas (mais próximas à realidade dos participantes na dança) com resultados úteis no movimento?

Estas perguntas abrem o debate sobre usos diversos da etnometodologia na pesquisa em artes que serão desenvolvidas a partir da etnografia. Os capítulos seguintes serão então uma aproximação no campo a formas de derreter, misturar e costurar pedaços irregulares entre as artes e a antropologia, entre o *ballet* como sistema de movimento e o *ballet* como artefato de incorporação cultural.

### **3. Ballet, corpo e cultura: A configuração de um artefato cultural.**

Fala-se com frequência de dança como uma expressão universal. Para autoras como Kaeppler (2013), o que existe são sistemas estruturados de movimento que podem se comunicar apenas com aqueles que têm competência comunicativa. Ou seja, com aqueles que têm conhecimento e compreensão dos elementos poéticos, culturais e dos signos de determinado sistema de movimento humano. A dança deveria ser entendida apenas como uma categoria nativa – uma forma particular de nomear – esses sistemas estruturados de movimento, mas não como um conceito universal. Seguindo essa ideia, a dança pode ser considerada um artefato cultural. Isso quer dizer que ela é uma estrutura cognitiva que permite relacionar e estabelecer um vínculo dialético com a ordem social. A dança e a ordem social se transformam mutuamente de maneira constante.

Seguindo o conceito de artefato cultural de Kaeppler (2013 [1978; 1998]), que enuncia a dança a partir do seu contexto de produção e prática, quero dialogar e colocar em discussão algumas questões que aparecem com frequência quando me aproximo do *ballet* clássico: Por que o *ballet* é considerado, por muitos, uma linguagem universal que não pertence a nenhuma tradição cultural específica? Sobre esta questão, embora exista um reconhecimento mais ou menos aceito do ballet como tradição europeia, aqui estou me referindo principalmente à dificuldade de associar a linguagem do ballet com um caráter étnico. A tendência é reduzir o ballet como herança europeia (reduzindo por sua vez as tradições europeias a uma única forma) termina ignorando o contexto cultural de relações sociais (e étnicas) concretas. É, no final, a velha armadilha de uma Europa desmarcada (sem marcas raciais, étnicas, de gênero, etc), que estabelece as marcas do resto do mundo.

A partir da observação cotidiana em Salvador, surge uma segunda questão: Por que, no senso-comum e no imaginário de muitas pessoas (pessoas que não dançam, principalmente), a dançarina de *ballet* corresponde ao modelo ideal de dançarina? Tanto a primeira quanto a segunda questão estão relacionadas com um interesse por contextualizar o desenvolvimento da dança como processo histórico, que responde a dinâmicas sociais que a transformam, a significam, a usam e a valorizam.

Retomando algumas discussões do capítulo anterior sobre a construção de um movimento de estranhamento e familiaridade na construção de um campo de estudo,

reaparece uma pergunta pelo distante e pelo próprio. Como veremos nas seguintes linhas, a disputa pela construção conceitual da corporalidade, das tradições e do registro da dança encontram-se no centro das problemáticas sobre a cultura, a tradição e o etnocentrismo.

O conceito de corporalidade, que será central neste capítulo, é retomado de Lirio (2014) que o define como:

[...] a expressão consciente de um conjunto de manifestações corporais, em geral, historicamente produzidas, que têm por finalidade viabilizar a comunicação e a interação entre diferentes indivíduos consigo mesmos, com os outros sujeitos e com meio de um modo geral. Assim, em outros termos, a corporalidade diz respeito à qualidade do que é gerado pelos movimentos corpóreos, isto é, dos construtos do corpo. (LIRIO, 2014, p.94).

O uso da ideia de corporalidade serve aqui para pensar as formas em que relacionamos corpo e cultura. A dança, não pode ser pensada como separada do contexto no qual se produz e por isso a ideia de universalidade do *ballet*, constantemente desafia essas formas de entender esta relação. Na ideia de corporalidade, Martins (2003) ainda acrescenta que a corporalidade pode ser entendida como forma de inscrição de conhecimento. Um conhecimento que se manifesta no movimento, na vocalidade, na performatividade. A corporalidade, na visão desta autora, não é apenas um hábito, mas uma série de procedimentos de inscrição, transmissão e revisão da memória do conhecimento estético, filosófico, metafísico ou científico.

Este capítulo retoma as noções sobre etnografia trabalhadas no capítulo 1, tentando traçar uma ponte entre a prática e sua transformação em documento escrito. A partir dos dados etnográficos discute-se a impossibilidade e dificuldades de pensar o *ballet* como neutro ou universal e a necessidade das artes cênicas contextualizá-lo. Para isso, analiso o debate sobre a apropriação de princípios corporais e poéticos no *ballet* clássico a partir do uso da linguagem metafórica dentro das aulas de dança. Esta análise procura também dialogar com alguns autores que têm se interessado pela relação entre dança, sociedade, corpo e cultura.

### **3.1 Relatos do *ballet* como familiar e como estranho**

Na carta número 2 do livro “*Cartas para um jovem bailarino*”<sup>10</sup>, Maurice Bejart relata a seguinte história:

(...)queria, antes de tudo, encontrar um professor de Ioga autêntico (coisa

---

10 Título original “*Lettres à un jeune danseur*”. Tradução em espanhol de Antoine Colonna “*Cartas a un joven bailarín*” (2005)

estranha e escondida) e me deixar guiar por ele nessa via desconhecida (...)

Conheço ao mestre:

- por que deseja fazer Ioga? (obviamente, um jovem estudante intérprete nos permitiu estabelecer este diálogo)

- Acho que vai me ajudar a construir minha vida e me fazer avançar no meu trabalho.

- Qual é o seu trabalho?

- Bailarino

- A dança é um presente dos deuses. Shiva-Nataraha é o senhor da dança. É uma arte difícil. Qual é a sua dança?

Fico balbuciando algumas explicações incomodas. No fundo não sei qual é a minha dança.

- Suponho que você tem um treinamento diário, exercícios.

- Sim, é claro.

Não sei como explicar. E ele:

- Mostre-me

Vejo um balcão de madeira que circunda um terraço coberto onde nós estamos sentados.

- Fazemos barra todos os dias

- Muito bem, adiante!

Respiro profundamente, mais nervoso do que em uma estreia, e fico na frente dele, segurando a varanda. O chão era, coisa estranha na Índia, de maneira natural, polido mas não liso, e me permitiu um trabalho simples e cuidadoso.

Após 40 minutos, nem o corpo, nem os olhos dele se moveram. Eu digo, coberto de transpiração:

- Isso é o que chamamos de barra

Um silêncio longo e depois:

- E por que quer fazer Ioga? Se a sua mente está livre e seu corpo reto, mas sem tensão, se você deixa ao exercício dirigi-lo e não ao contrário, se você não deseja do exercício mais do que a beleza e a verdade, você tem seu Ioga. Não procure em outro lugar! Faça logo o que chama de barra pela beleza da barra, sem pensar na ideia de progresso, pois só se progride quando abandonar a ideia de progresso.

Daquele dia em diante, a barra, para mim, deixou de estar relacionada apenas a uma técnica, a um estilo, a uma certa forma de dança. Ela é um Ioga que constrói meu corpo e a minha mente e abre a possibilidade de compreender toda outra forma de dança, pois a dança é a pessoa mesma.

(BEJART, 2005, p. 18-21)<sup>11</sup>

11 Tradução minha. Texto original: “Quería ante todo encontrar un maestro de yoga auténtico (cosa rara y escondida) y dejarme guiar por él en esta via desconocida (...) Conozco al maestro: - por qué desea hacer yoga? (desde luego un jóven estudiante nos permitió establecer este diálogo). - Pienso que podría ayudarme a construir mi vida y hacerme avanzar en mi trabajo. - ¿cual es su trabajo?. -Bailarin. - La danza es un don d elos dioses. Shiva-Nataraja es el señor de la danza. Es un arte difícil. ¿cual es su baile?. Balbuceo algunas explicaciones incómodas. En el fondo, no sé cuál es mi baile. -Supongo, me dice, que tiene un entrenamiento cotidiano, ejercicios. -Sí, claro. No se como explicarle. Y el: - ¡Muéstreme!. Veo un balcón de madera que rodea una terraza cubierta em la que estamos sentados. - Hacemos barra todos los días. - Muy bien, ¡Adelante!. Respiro profundamente, com más nervios que durante una premiere, y me ubico frente a él, tomándome del balcon. El suelo era, cosa rara em la India, de madera natural, pulido pero no resbaloso, y me permitía un trabajo simple y cuidado. Al cabo de cuarenta minutos, ni su cuerpo ni su mirada se habian movido. Le digo, cubierto de transpiración: - Esto es lo que llamamos “barra”. Un largoo silencio, luego: - ¿Y por qué quiere hacer yoga? Si su mente es libre y su cuerpo recto pero sin tensión, si deja al ejercicio dirigirlo y no a la inversa, si no desea del ejercicio más que la belleza y la verdad, usted tiene su yoga. ¡No busque em otras partes! Haga barra, sin pensar em la idea de progreso, pues solo se progresa abandonando

A partir da primeira vez que li este relato, fiquei encantada com as suas possibilidades antropológicas e poéticas para pensar a construção da corporalidade em relação à cultura. Como construímos aquilo que consideramos nosso e aquilo que é diferente? Da mesma forma que Bejart encontrava-se na busca por uma coisa além daquilo que seu corpo tinha incorporado como natural, eu também, de alguma maneira, comecei pensando o *ballet* como algo que sempre foi parte de mim.

A tentativa de analisar o processo de incorporação do *ballet* como sistema de movimento, passa necessariamente pela minha própria experiência. Será fundamental entender, à maneira de Bejart, como foi que meu corpo chegou também a utilizar estes códigos e o que significam na experiência com a dança e com esta pesquisa.

Só depois de ser questionada sobre se o *ballet* era ou não uma coisa familiar para mim, entendi que o processo era ainda mais complexo. Rosaldo (2000) explica esta situação a partir do estranhamento. Para ele, o estranhamento acontece nesse processo de se aproximar e se afastar do fenômeno estudado repetidas vezes.

Rosaldo trabalhou durante muito tempo com um povo indígena que pratica a caça de cabeças como forma de aliviar a dor e a raiva pela perda de um ser querido. Várias vezes o pesquisador questionou-se sobre a racionalidade daquela prática que não entendia. Só quando sua esposa faleceu por um acidente, e o pesquisador viu-se envolvido na frustrante situação de ter que resolver vários problemas burocráticos referentes à morte da sua companheira, só nesse momento, confessa o autor, ele entendeu o sentimento que mobilizava os indígenas à caça de cabeças.

Este parece um relato exagerado neste caso. O que quero dizer é que esse processo de estranhamento só acontece quando alguma coisa sai do lugar habitual, fazendo-nos pensar sobre como chegamos a considerá-la daquela forma. Neste processo, muitas coisas saíram do lugar. Sair do meu país (Colômbia), mudar de disciplina (da antropologia para as artes), me aproximar de um método de ensino diferente do que eu conhecia, questionar minha trajetória como pesquisadora e como artista. Tratando-se de estranhamento, minha situação durante o desenvolvimento desta pesquisa foram uma série de acontecimentos que me obrigaram a sair do lugar habitual.

---

la idea de progreso. Desde aquel día, la barra, para mí,. Dejé de estar ligada a una técnica, a un estilo, a una cierta forma de baile; es un yoga que construye mi cuerpo y mi mente y me abre la posibilidad de intentar comprender toda otra forma de baile ya que la danza es uno”.



De alguma maneira, só quando fui questionada sobre se o *ballet* sempre foi parte da minha vida entendi que o exercício de estranhamento devia passar por mim para depois fazer eco na forma como acontece com outros. Nessa procura, voltei para algumas anotações feitas no diário de campo há vários meses que tentavam (e que eu tinha esquecido) justamente lembrar alguns momentos nos quais o *ballet* esteve presente na minha vida.

Como eu comecei? Eu pedi para minha mãe me inscrever no *ballet*. Quem dançava era minha prima. Eu tinha 5 anos e ela era 3 anos mais velha do que eu. Eu queria ser como ela. Uma tarde, a gente estava brincando de alguma coisa que não lembro mais e ela sugeriu brincar de *ballet*. Acho que não tinha muita ideia do que era.

Ela começou me ensinar uma coreografia que, como me explicou, ia apresentar uns dias depois no espetáculo do final do ano. Ela brigava comigo porque eu não sabia fazer os passos nem as posições direito. Ela ria. Eu, para não acabar a brincadeira me esforçava para fazer o que ela mandava e tentava segui-la. Estava fascinada com a sensação das duas dançando ao mesmo tempo, seguindo a música e com a possibilidade de lembrar uma coreografia toda.

Depois daquela tarde, insisti durante uma semana para minha mãe me levar no espetáculo da minha prima e consegui convencê-la. Era um espetáculo de natal e as crianças dançavam vestidas de diferentes coisas, árvores, estrelas, presentes...minha prima dançou de boneco de neve. Eu adorei. Quando o espetáculo acabou insisti muito em ir falar com a professora e perguntar como eu fazia para entrar na escola. Minha mãe vendo meu interesse, finalmente me colocou nas aulas.

Sobre esse “começo” no *ballet* ainda é importante acrescentar o contexto que permitiu chegar a essa familiaridade: Cresci numa cidade pequena chamada Pereria no centro-oeste da Colômbia. Uma cidade onde a oferta cultural era limitada. A escola de *ballet* onde ingressei era praticamente a única da cidade. A professora, uma mulher muito conhecida na cidade era quem dava todas as aulas. Eu gostava da sua voz forte que contrastava com seu jeito maternal de tratar as alunas.

A escola de *ballet* se tornou um universo paralelo ao colégio. Ali eu tinha outras amigas, outras atividades, outras exigências. No começo tinha aula duas vezes por semana. Eram meus dias favoritos. Várias colegas da turma do colégio entraram também na escola de *ballet*. Era comum na nossa idade iniciar no *ballet*. Talvez se perguntar hoje, várias gerações de meninas da minha cidade passaram por aquela escola em algum momento das suas vidas.

A escola recebia meninas, principalmente de classe média da cidade, e algumas de setores mais populares. Ela não era muito cara, e respondia a essas lógicas de cidade pequena onde é possível fazer acordos verbais, trocas e descontos para quem precisava. A professora nunca deixou fora uma criança que realmente quisesse aprender.

Dentro deste contexto me aproximei do *ballet*. No começo sentia que a gente tinha que aprender muitos passos e muitos nomes. A professora ensinava primeiro com palavras conhecidas e só depois de um tempo a gente aprendia o nome “verdadeiro” em francês.

O espaço da escola era o único lugar onde eu estava em contato com este tipo de dança. No colégio eu não tinha contato nenhum com *ballet* clássico e pelo contrário todas as aulas de dança que recebi trabalhavam danças folclóricas nacionais. Esta condição faz parte de uma política pública na Colômbia, que obriga as escolas a terem aulas de dança folclórica no ensino fundamental.

Eu me interessava muito por estas aulas. Normalmente a gente aprendia as danças segundo as regiões geográficas da Colômbia. Danças Andinas, danças da Costa Pacífica, danças da Costa Atlântica, danças da *Orinoquia* e danças da Amazônia. As que correspondiam ao folclore da minha região eram as danças andinas. Eu gostava do *bambuco* e do *pasillo*. Talvez a minha simpatia com essas danças vem também de uma memória familiar. Meu avô é seresteiro e eu cresci cantando, tocando e dançando essas músicas que são muito típicas da região onde eu nasci.

Essa memória corporal faz parte também da minha relação com o *ballet*. A minha professora de *ballet*, que tinha ampla experiência com danças folclóricas achava muito engraçado nossa forma de executar alguns passos do *ballet*. Com frequência apontava: “esse *pas de bouree* está muito '*bambuqueado*” para explicar que nossa execução lembrava mais o corpo folclórico que o corpo do *ballet* clássico.

Nas aulas de dança no colégio, acontecia o contrário. A professora achava que meu corpo era muito clássico mesmo dançando folclore. No entanto, isto parecia muito menos problemático. A noção de manter os pés em ponta, as pernas esticadas, as costas alongadas eram características que uma vez foram incorporadas por mim através do *ballet*, pareciam me servir para desenvolver outras danças.

A professora do colégio, com frequência me colocava como exemplo para mostrar que minha postura e meus movimentos eram muito limpos. No fundo ela também pensava que o *ballet* era um código universal. No fundo ela reproduzia, sem querer, esse estereótipo que

escuto ainda hoje com regularidade: “quem dança *ballet*, dança qualquer coisa”.

### **3.2 Corpo, dança e metáfora**

No texto clássico *Sociologia e Antropologia*, Marcel Mauss (2003 [1950]) escreveu sobre as técnicas corporais. O sociólogo definiu estas como procedimentos diferenciados e específicos de cada sociedade que procuram a realização de algum comportamento (cotidiano) que envolve o corpo. Através de diversos exemplos, Mauss explica os procedimentos que algumas sociedades aplicam para aprender formas próprias de comportamento cotidiano como nadar, andar, comer, entre outras e analisa as reelaborações destas técnicas com o passar do tempo, como evidencia da mudança cultural.

Além de uma análise sobre as codificações e formas de sistematizar e socializar as práticas corporais, Mauss faz um exercício de estranhamento da sua própria cultura. Em várias ocasiões questiona-se sobre a forma como lhe foram ensinadas algumas atividades (como nadar e caminhar) e como, no momento em que escreve seu texto, estes procedimentos tinham se transformado.

Mauss abriu um caminho para pensar aspectos da cultura que geralmente passavam despercebidos. A ideia de técnica corporal ressalta o caráter culturalmente construído do corpo e a especificidade de cada sociedade para a codificação de gestos, movimentos e intenções que podem ser transmitidos de geração em geração. O conceito de técnica corporal foi reapropriado por outros pesquisadores e de alguma maneira trazido para o terreno das artes. Barba (1995) no seu *Dicionário de Antropologia Teatral* desenvolve de múltiplas formas a ideia de técnica corporal aplicada à pesquisa dos procedimentos na preparação de atores e bailarinos.

Barba chamou o corpo do ator-bailarino, corpo extracotidiano pela sua capacidade de modelar artificialmente sua energia, pensando-a em formas tangíveis, visíveis, audíveis. Para Barba (2005) o corpo extracotidiano consegue, através de procedimentos (também desenvolvidos e localizados culturalmente) representar, decompor, deter, suspender e virar imobilidade que age. Como Mauss, Barba também encontra-se no caminho do estranhamento. A antropologia teatral que propõe uma relativização das práticas de representação no ocidente ao contrastá-las com as tradições teatrais de outras sociedades sob um olhar etnológico.

Se bem o trabalho de Barba foi e continua sendo de grande importância na tentativa de

relativização das tradições teatrais e técnicas corporais em diversas culturas, Pavis (2011) critica o fato da antropologia teatral de Barba omitir o diálogo com antropólogos como Levi-Strauss ou Turner que efetivamente interessaram-se e registraram este tipo de comportamento. Os vazios da Antropologia Teatral, continua Pavis, consistem em que esta baseia suas evidências quase que exclusivamente em tradições orientais, mas não aprofunda no comportamento do ator ocidental. Este vazio acaba por desestabilizar a tentativa de relativização ao colocar novamente as tradições não ocidentais dentro de olhares exotizantes.

Este é um dos vazios que a Antropologia da dança pretende reconciliar, a partir de olhares como os de Kealiinohomoku (2013 [1969-1970; 1998]) de quem falaremos em detalhe no próximo capítulo. Por enquanto é importante ter em mente esta discussão sobre as possibilidades de estudar sob um olhar antropológico, técnicas corporais que pertencem à tradição ocidental e que por este motivo têm sido consideradas hegemônicas, superiores, e estudadas a partir de outras categorias que não questionam este lugar.

O corpo como agente da cultura e os procedimentos através dos quais lhe damos forma e o treinamos devem ser estudados para superar estas hierarquias. Um destes procedimentos consiste nas experiências de incorporação de uma técnica, que como veremos, sugere também a incorporação de um universo de significados culturais e um senso comum determinado. Esta incorporação, como venho argumentando, é analisada a partir do uso metafórico da linguagem. Sobre a metáfora, Greiner (2006) explica:

Na etimologia da palavra metáfora, nascida do grego, o significado primeiro já é o de ‘transferência ou transporte’ (...) a metáfora tem sido entendida sempre como uma questão que diz respeito à característica da linguagem, uma matéria de palavras ao invés de pensamento e ação (...) a metáfora é mais do que isso. Nosso sistema conceitual é metafórico por natureza: Um modo de estruturar parcialmente uma experiência em termos de outra. Quando conceituamos, há um transporte de informações e este é sempre, e inevitavelmente, de natureza metafórica (GREINER, 2006, p.44)

A autora explica, ao respeito das metáforas corporificadas, que elas podem ser de duas formas: Por um lado temos as metáforas estruturais, nas quais um conceito é estruturado em termos de outro fazendo um transporte de pensamentos. De outro lado estão as metáforas orientacionais que dizem, por exemplo, respeito de uma orientação espacial e que principalmente têm a ver com experiências culturais. Este tipo de metáforas, explica Greiner, organizam boa parte da nossa conceitualização do mundo, e precisam sempre estar apoiadas em uma experiência prática (GREINER, 2006).

As metáforas estão também sujeitas a mudanças no tempo. Greiner explica que estas mudanças podem ter consequências importantes na forma de perceber um fenômeno qualquer. Para explicar isto, a autora argumenta que durante anos a forma mais usual para explicar o sistema imunológico do corpo humano foi uma metáfora militar como forças de defesa do organismo. Só depois foram reconhecidas as capacidades cognitivas do sistema imunológico justamente por se tratar do grupo molecular mais diversificado do corpo- e neste sentido a metáfora da homogeneidade militar foi relativizada-. Isto não quer dizer que seja uma visão errada do assunto, mas que é uma visão delimitada pela metáfora que acaba por privilegiar a visão de certos elementos como prioritários no processo. O estudo das metáforas ajuda então a compreender mudanças culturais nas formas de nomear o corpo, suas classificações, relações com ambiente, consciência dos sujeitos sob ele e como elas vão se transformando com o decorrer da história.

Para mim é interessante retomar esta ideia, não para aprofundar nas particularidades das metáforas do corpo ao longo da história, mas para alertar sobre como as metáforas sempre em construção funcionam como instrumento de categorização que delimita o nosso olhar sobre um determinado fenômeno. Estas metáforas encontram-se imbricadas de diversas formas na cultura, mudam com ela e não por isso são menos reais. Ao contrário, só entendendo seu contexto tornam-se realmente efetivas. As metáforas são organizadoras do pensamento e por isso se transformam em metáforas do mundo. Uma metáfora que explica o funcionamento do corpo pode vir de fora dele e ao contrário, por essa sua capacidade de explicar uma coisa em termos de outra. Mas quais são as imagens que se escolhem para construir tais metáforas? Essa será uma tarefa dos acordos culturais e da construção do senso comum que realizamos diariamente.

### **3.3 Cenas cotidianas: Exercícios e dinâmicas de aprendizagem**

Eu, que pratico *ballet* há vários anos, nunca tinha me aproximado de um método de ensino específico. O método Royal que conheci nas escolas de Salvador foi novo para mim. Minha formação inicial aconteceu através de uma professora colombiana que por sua vez tinha sido aluna de um professor russo. Anos depois estudei com uma professora cubana. Esta última corrigia com frequência algumas das minhas posturas e chamava alguns movimentos com outros nomes diferentes aos que eu tinha aprendido. Depois desta professora, estudei

mais outros anos com um professor colombiano formado pela escola de *ballet* mais importante da Colômbia (Incolballet). Como já tinha certa experiência consegui notar que existiam algumas diferenças nas formas de estruturar a aula, de nomear os movimentos e de descrever algumas posturas e atitudes. No entanto, a ideia de um método como tal me era completamente alheia.

Embora eu soubesse que existiam diversas escolas (francesa, russa, italiana, inglesa, cubana) nunca senti que fosse uma coisa determinante para o ensino do *ballet* ou que tivesse marcado minha formação de alguma maneira. Assim, quando comecei esta pesquisa foi evidente que as pessoas pensavam o contrário. A insistência na importância do método me levou a pesquisar um pouco mais sobre como se estruturam as aulas e quais são as particularidades, neste caso, do método Royal, que é o mais desenvolvido nas escolas de *ballet* de Salvador.

A primeira vez que perguntei pelo método Royal, rapidamente me mostraram diversos materiais para introduzir o tema. Cartilhas, livros, vídeos e certificados me mostravam que era um método sistemático e reconhecido no mundo. Alguns dos materiais estavam dirigidos aos pais que desejavam matricular suas filhas na academia e queriam conhecer um pouco sobre o método que oferecia a escola. Uma das cartilhas de introdução ao método explica seus fundamentos:

*A Royal Academy of dance* foi estabelecida em 1920 como a *Association of Operatic Dancing of Great Britain*. Em 1936 foi concedida uma patente real e renomeada como *Royal Academy of Dancing*. Em 1997 o *International Centre for Banesh Movement Notation* foi incorporado dentro da RAD. Hoje, é uma organização líder em educação e treinamento em dança com uma ampla e diversa adesão internacional.

Os *RAD Examinations Board* (provas da RAD) tem uma longa trajetória aplicando exames de classe mundial em dança, que são famosos por sua alta qualidade e adequação à finalidade. A ligação da academia com a *Banesh Movement Notation* tem proporcionado material técnico, incluindo o conteúdo das provas, documentado em notação bem como em palavras, garantindo acessibilidade e precisão<sup>12</sup>.

Estas cartilhas são o material básico para as aulas e procuram ser guia para estruturar os exercícios segundo o nível. As cartilhas contêm descrições detalhadas dos exercícios, partituras musicais para explicar a execução do exercício nos tempos musicais e algumas vezes propostas de variação dos exercícios<sup>13</sup>.

---

12 Cartilha introdutória método Royal. Pre-primary in dance. Esta informação também encontra-se disponível em: [www.rad.org.uk](http://www.rad.org.uk)

13 Ver Anexo 1: Sumário da cartilha do método Royal para os níveis Pre-primary e Primary

Nas escolas é comum também encontrar cartilhas, e materiais para os pais que explicam as vantagens do *ballet* e sua importância no desenvolvimento das crianças. Em uma das escolas encontrei uma cartilha para as pessoas que visitavam a academia, com a seguinte informação:

Por que o *ballet*?

O movimento compõe a natureza humana na sua essencialidade, e bem orientado é uma ferramenta que traz benefícios ao corpo. Cada pessoa reúne uma série de características que direcionam a executar com mais ou menos facilidade os exercícios que tem sequências de movimentos. A dança é uma manifestação artística que utiliza como linguagem o próprio corpo em toda sua extensão, como transmitir sentimentos, movimentos e veracidade.

O *ballet* clássico proporciona a conscientização corporal e aprimora condições pessoais, como a postura, flexibilidade e o equilíbrio. O trabalho envolve todos os grupos musculares execuções harmoniosas, que proporcionam o crescimento constante e a aceitação do limite corporal. O estudo contínuo do *ballet* clássico desenvolve o raciocínio físico, a criatividade e a sensibilidade.

Tanto na exposição dos fundamentos do método, quanto na cartilha que explica a importância do *ballet*, a ênfase na trajetória e na formação de qualidade é evidente por ser uma escola particular que precisa atrair alunos que possam pagar pelo ensino e por isso é fundamental demonstrar uma alta qualidade nos seus serviços. No entanto, o que chama mais minha atenção é a permanente vinculação do *ballet* com a disciplina e a excelência. O desenvolvimento de capacidades corporais que trazem vantagens físicas e sociais para quem aprende o *ballet*, assim como um reconhecimento internacional deste tipo de prática.

Uma aula de ballet geralmente começa com as alunas sentadas em uma salinha esperando serem chamadas pela professora. Durante muitas tardes esperei junto com elas o início da aula. Crianças entre 3 e 8 anos nas turmas infantis, acompanhadas pelas suas babás, e meninas entre os 10 e os 16 nas turmas de jovens, conversam, brincam, assistem as novelas da tarde, arrumam seus cabelos fazendo o típico “coque” e algumas colocam um pouco de glitter. As crianças vestem *collant* rosa com uma saínia e meias da mesma cor até o joelho.

A professora sai da sala e ao chamado “Bailarinas” as crianças ficam em pé e vão correndo para sala. Sabem que é a hora de começar. Junto com elas, me levanto do meu lugar e vou andando atrás. Procuro algum canto da sala para me sentar e observar a aula. As crianças correm pela sala e brincam de se jogar no chão. A professora entra na sala e pede para as meninas se aproximarem (ela está do lado do aparelho de som num canto da sala) e se sentarem no chão. Os primeiros minutos da aula são dedicados a conversar. A professora

pergunta como foi o final de semana, o que fizeram e se treinaram os exercícios. A conversa é barulhenta. Todas as crianças querem falar ao mesmo tempo e a professora escuta atentamente cada história que tem para contar. Eu escuto também. Me parece que não é fácil entender o que dizem. Elas têm três anos, mal sabem falar e eu mal consigo entender português de criança.

A professora me explica que este é um grupo que começou faz poucas semanas. Pergunta para elas se estão gostando. Como um coral respondem todas ao mesmo tempo e com um grito: Siiiiiiim! Me explica também que estas primeiras semanas são para “esquentar” um pouco antes de entrar no “processo”. Fico pensando se esse “esquentar” não faz parte já de um processo, mas não pergunto. Prefiro tentar entendê-lo na prática.

Toda aula de *ballet* está dividida em exercícios que passam pelos passos principais da nomenclatura do *ballet*. No caso das aulas para crianças, as aulas propõem exercícios que preparam as alunas para a execução posterior desses passos. Nessa preparação procura-se ganhar coordenação, ritmo, força e energia apropriadas para a técnica.

O ensino do *ballet* é uma atividade sistemática baseada numa estrutura de aula que trabalha uma série de princípios. Rapidamente identifiquei três: A incorporação, para que a técnica pareça “natural ao corpo”. O virtuosismo do corpo, para que ele consiga fazer coisas “extraordinárias”. E o uso de imagens e metáforas que remetem a noções culturais e procuram facilitar a apropriação de repertórios, movimentos e em geral da poética do *ballet*.

Quando cheguei nas escolas, me deparei com um cotidiano mais ou menos repetitivo no sentido de que a prática do *ballet* é incorporada a partir da rotina. As aulas em geral se parecem muito e apenas introduzem algumas pequenas mudanças com o passar do tempo.

Como dar conta dessa rotina na escrita? Como explicar as pequenas mudanças que só acontecem no longo prazo? Tento reconstruir aqui, a partir das minhas anotações em campo alguns destes momentos, que devem ser lidos como “cenas” cotidianas que com frequência acontecem nos espaços das escolas de *ballet*.

As aulas técnicas de *ballet* (tanto as aulas das crianças quanto as mais avançadas) geralmente têm uma estrutura que pode ser dividida em dois momentos. Os exercícios da barra e os exercícios do centro. O primeiro momento consiste em um aquecimento geral do corpo através de exercícios de mobilidade articular e alongamento. Depois, começam os exercícios técnicos. O que se conhece como “barra” consta de um conjunto de exercícios que vão progredindo em dificuldade e exigência de força e flexibilidade. Geralmente começam os



exercícios de *plie*, *tendus*, *ronde de jambe*, *frappé*, *battement*, entre outros para finalizar com exercícios de adágio (que tem um ritmo mais lento e envolvem grandes elevações das pernas) e *grand battement* (também de grandes elevações das pernas). Todos estes exercícios procuram uma preparação do corpo para a seguinte parte da aula e utilizam a barra como apoio para ganhar a consciência do equilíbrio.

No segundo momento, os exercícios do centro, tentam utilizar os elementos treinados na barra para potencializar combinações, agora utilizando apenas o próprio equilíbrio do corpo sem apoios adicionais. Este momento é composto por exercícios de giros, saltos e combinações de passos (fraseados mais complexos) que geralmente trabalham também deslocamentos pelas diagonais e laterais da sala.

Esta estrutura vai sendo ensinada às alunas aos poucos, segundo pude observar ao assistir aulas de diversos níveis nas escolas onde trabalhei. Vários anos de prática são requeridos para chegar a executar uma aula completa com todas as exigências de exercícios. Durante a aula das iniciantes, as crianças podem se colocar num lugar qualquer da sala. No entanto, todas elas colocam-se de frente para o espelho. Gostam de se olhar. Algumas fazem algumas brincadeiras e caretas antes de começar o exercício.

Nas primeiras aulas do ano, as alunas estão começando a aprender os exercícios. Alguns são mais difíceis e a professora lhes explica que aos poucos vão “pegar<sup>14</sup> eles melhor”, mas que precisam treinar em casa. Combinado?- pergunta. Combinado! - Todas concordam com um grito. Podem ir para a fila, disse a professora. A aula terminou. As alunas fazem uma fila organizada na porta da sala. A professora abre a porta. Saem correndo.

A aula de *Pre- primary* tem uma distribuição espacial mais fixa. As alunas colocam-se em duas linhas, uma do lado da outra, as meninas da fila de trás ocupam os espaços entre as meninas da fila da frente. É uma distribuição complexa que nem sempre consegue ser respeitada, mas a professora as ajuda a se recolocar quando saem do lugar.

No nível *primary*, todas as alunas têm 6 anos e há dois anos que assistem as aulas de *ballet*. A professora chama as alunas com o já conhecido chamado: Bailarinas! E as meninas entram correndo na sala. Todas com suas saias, seus *collants* e suas sapatilhas rosa entram correndo, conversando e brincando. Quando entram na sala, colocam-se em roda para começar o alongamento. A professora coloca a música e todas sabem o exercício. A aula segue

---

14 A ideia de “pegar” um exercícios já constitui uma metáfora. Está expressão, usualmente utilizada nas aulas de *ballet*, sugere que o movimento é uma coisa que você pode prender, quase criando uma materialidade pré-construída da qual o corpo insere-se.

um esquema preestabelecido que as estudantes vão aprendendo. É evidente que as alunas deste nível conhecem os exercícios e esquema da aula. Pró! Vamos fazer o exercício das grandes amigas?- perguntam. E o de caçar borboletas?- disse outra. Sim! Os dois daqui a pouco- responde a professora. As alunas conhecem os nomes dos exercícios (pelo menos os nomes combinados na aula) e sabem mais ou menos a ordem em que eles são feitos.

Antes de explicar um exercício novo a professora faz uma proposta: vocês fecham os olhos e eu vou colocar uma música. Vocês têm que escutar a música e pensar o que a música lembra para vocês. Quais emoções ela traz. Lembranças. Onde vocês imaginam que estão. As alunas fecham os olhos. A música começa. Com os olhos ainda fechados sorriem e algumas até dançam um pouco. A música termina. Imaginei-me em um parque. Eu imaginei brincando. Eu pensei no quintal do meu primo que tem uma árvore. Imaginei um lugar com flores e animais. Todas querem falar. Todas imaginaram alguma coisa. A professora pergunta se a música é feliz ou triste. Feliiz!- respondem-. Uma dela disse: da vontade de pular!. Pois é!- disse a professora. Esta música vai ser para um exercício de pulos. A partir daí, explica de que se trata o exercício e as alunas vão decorando.

A aula termina. A professora faz uma roda no centro da sala para conversar um pouco. Explica às alunas que elas, aos poucos, irão conseguindo fazer melhor os exercícios, mas que precisam treinar em casa. Agradece a todas pelo trabalho e as meninas correm à porta para fazer a fila para sair.

Nas aulas iniciantes (*Baby class, Pre-primary e Primary*) repetem-se uma série de exercícios que não necessariamente são nomeados com os códigos oficiais do sistema Estes exercícios podem variar de uma escola para outra. Geralmente são baseados em uma estrutura de “fazer de conta” simulando outros movimentos cotidianos. Durante minha participação nas aulas, tentava descrever este tipo de exercícios e entender sua importância dentro da estrutura da aula.

Tento aqui conservar os nomes dos exercícios tal como eram chamados durante a aula. Estas formas de nomear os exercícios, embora não utilizem uma nomenclatura “oficial” do *ballet*, fazem parte do cotidiano da aula e criam imagens interessantes para entender sensações e intenções no exercício. Além disso, e como é do nosso interesse neste texto, o uso de certas palavras, metáforas e explicações permite descobrir formas implícitas de entender o sistema de movimento e sua incorporação.

O primeiro exercício da aula e que tem como propósito um alongamento geral do

corpo, é feito com uma música para crianças que fala de umas bolinhas de sabão. As crianças sabem a música e cantam ela ao mesmo tempo que fazem os exercícios. Olham as “bolinhas de sabão” de um lado, do outro, acima, embaixo e alongam o corpo para tentar pegá-las. Vários exercícios têm este esquema de “fazer de conta” e as crianças parecem entendê-los muito bem quando usam este tipo de recurso.

Um outro exercício de alongamento é feito a partir da imagem de caçar borboletas. A professora faz ênfase em que as borboletas estão voando por todas partes, que voam alto, baixo, aos lados e as crianças devem tentar pegá-las esticando o corpo.

A professora pede para fazer o alongamento da “borboleta”. As alunas, sentadas no chão juntam os pés e simulam com as pernas as asas de uma borboleta para alongar os músculos da bacia que servirá para o trabalho *en de hors* no resto da aula. A “borboleta” aqui, serve como imagem metafórica para explicar uma posição (pernas juntas para alongar os músculos da bacia), um movimento (bater as pernas para cima e para baixo, simulando o movimento das asas e aprofundando o alongamento), e uma intenção (não pode ser um movimento forte, pelo contrário deve ter certa delicadeza para simular o voo da borboleta). Neste sentido a imagem metafórica funciona em vários níveis. Como este, existem muitos outros exercícios que analisarei ao longo do texto.

O exercício da borboleta, também serve para alongar as costas. A professora pede que, conservando a posição das pernas, dobrem as costas até a cabeça alcançar os pés. A forma para conseguir esta relação entre pés e cabeça é mantendo as costas alongadas e a bacia alinhada com elas.

Outra forma como encontrei este mesmo alongamento foi a partir da brincadeira “do chulé”. Conservando a mesma posição antes mencionada, a professora pede às crianças “comprovar quem tem chulé”. Para as crianças isto resulta engraçado e torna o exercício uma brincadeira. Todas fazem o alongamento tentando chegar até seus pés e efetivamente cheirá-los.

Depois, a professora pede esticar as pernas e conservar a posição das costas. A professora pede para tentar pegar os pés sem dobrar os joelhos, e “lavar eles para tirar o chulé”. Utilizando esta imagem metafórica, esta brincadeira serve para as crianças alongarem as pernas e as costas tentando dobrar o corpo de forma que pés e mãos fiquem em contato, sem dobrar os joelhos.

A professora pede também para sentar com as pernas em segunda posição. Isto quer

dizer abertas aos lados “o mais que puderem”- explica a professora. Este requerimento é apenas uma motivação. As alunas nunca são forçadas a ir além das suas possibilidades (embora conheça casos onde isto acontece) e a professora sempre pede para terem cuidado e não machucar. No entanto, exige às alunas se esforçarem para ir aos poucos melhorando o alongamento.

Quando têm as pernas em segunda posição, a professora pede para fazer “formiguinhas”. As alunas, com os braços na frente dos seus corpos, simulam que os dedos das mãos são formigas que vão andando para frente. Este movimento implica que, aos poucos, as costas vão descendo até quase tocar o chão. A professora pede para manter as costas o mais alongado possível e sentir como os músculos das pernas e costas vão se alongando. As alunas ficam uns segundos nessa posição e aos poucos também vão retornando à posição inicial. Algumas se queixam de dor, mas sempre em um tom de brincadeira. Simulam chorar e protestam um pouco. A professora frequentemente adverte: “quem parar vai ter que repetir”. “fiquem ai, força, falta pouco”.

Vários dos exercícios de alongamento incluem alguma brincadeira. Esta característica não só é útil para as crianças lembrarem melhor dos exercícios, mas para criar uma consciência do alongamento. Muitos dos alongamentos requerem um momento de manter posições incômodas e às vezes com certo grau de dor. A brincadeira, fazendo semelhança com outra coisa (formigas, borboletas) parece motivar as crianças a permanecer mais um pouco.

Nesta parte dos alongamentos, a professora é particularmente insistente na respiração. Explica que se respira fundo a dor passa. A professora explica às estudantes: “tomo muito ar e o mando para os músculos para eles se relaxarem”. As crianças tentam sincronizar a respiração entre todas dando uma interpretação particular ao pedido. Parece que por estarem respirando ao mesmo tempo compartilham a experiência e se ajudam umas a outras.

Quando criança, nas minhas aulas existiam exercícios parecidos. Minha professora pedia para simular ser anões e depois gigantes e pegar pássaros que passavam longe. Isto obrigava-nos a esticar o corpo em diferentes direções e conseguir um aquecimento simples. Assim, o uso de imagens que remetem a ações como pegar coisas que estão longe ou em movimento são geralmente utilizadas nesta fase de aquecimento- alongamento.

Estas imagens resultam interessantes se pensamos que a linguagem da dança é construída a partir também de conteúdos emocionais que vinculam imagens conhecidas pelas pessoas que interagem com ela. Sobre isto, continuaremos aprofundando a partir de outros

exercícios.

Além dos exercícios de alongamento, existem exercícios que começam fundamentar tecnicamente movimentos típicos do *ballet*. O exercício “das grandes amigas” é quase uma pequena coreografia. Organizadas em duplas, as meninas deslocam-se ao ritmo de uma música infantil, até formar uma fila no centro da sala. Cumprimentam-se com uma reverência, tomam-se das mãos, dão uma volta cada uma, e depois outra volta ao mesmo tempo, abraçam-se, trocam de lugar, batem palmas ao ritmo da música. Parece uma brincadeira de crianças e, no entanto podem-se entrever alguns elementos do *ballet*. A posição esticada do corpo, os braços na linha diagonal, as caminhadas em meia ponta (ou salto alto, na linguagem da aula). As alunas têm decorado o exercício e ele é repetido na maioria das aulas. Assim por diante, a aula vai se desenvolvendo a partir dos exercícios que as estudantes conhecem. Basta que a professora diga “o nome” do exercício e as alunas já sabem o que têm que fazer. Inclusive as alunas conseguem reconhecer a música que acompanha o exercício e corrigir a professora quando coloca a música errada para o exercício.

Um exercício que chama minha atenção é aquele chamado na aula “exercício dos dedos”. Este exercício não procura exatamente treinar um movimento determinado, e sim uma posição e uma disposição muscular. O exercício é também uma brincadeira na qual as crianças aprendem a posição das mãos no *ballet*. Para isso a professora ensina uma musiquinha com os nomes dos dedos. Todas cantam enquanto vão mostrando cada um dos dedos: Mindinho, seu vizinho, maior de todos, fura bolo, e este aqui bem escondido é o cata piolho (todas gritam). Depois a professora explica que o dedo cata piolho se encontra com cada um dos outros dedos e os cumprimenta. As crianças cantam e vão fazendo o encontro dedo por dedo: oi, tudo bem, como vai, você. Cada frase marca o encontro com cada dedo e marca também um ritmo com a música.

Este “exercício dos dedos” é repetido em todas as aulas. As alunas do *Primary* parecem ter conseguido maior domínio na coordenação do movimento dos dedos com a música, cantam a musiquinha enquanto fazem o exercício. Neste nível (*Primary*) acrescenta-se uma parte na qual depois de ter “cumprimentado” todos os dedos, as crianças realizam movimentos onde os dedos polegar e indicador (no caso o cata piolho e o fura bolo) simulam pegar frutas. Cada criança pode imaginar as frutas que querem pegar e colocar dentro de uma cesta (imaginária). Morangos, uvas, cerejas, amoras e algumas flores são algumas das imagens escolhidas.

De novo, este exercício cria uma imagem metafórica que combina uma posição (das mãos e dedos), um movimento (o encontro dos dedos ou a ideia de pegar as frutas) e uma intenção (como se trata de frutas pequenas, exige um cuidado e uma delicadeza que deve ser evidente no movimento). É evidente então que as metáforas utilizadas nos exercícios têm um propósito e uma complexidade que vá além do simples recurso pedagógico no trabalho com crianças.

Os exercícios que utilizam metáforas são variados e servem para diferentes coisas. No exercício dos “Fogos de artifício”, as alunas fazem movimentos, principalmente dos braços, simulando a explosão de fogos de artifício e depois se deslocam pelo espaço para, no final de cada frase musical, fazer uma grande explosão que envolve o corpo todo (inclusive a voz)- buuuuum! Gritam em coro na hora da explosão. O exercício tem ainda uma intenção de movimento mais livre embora peça atenção à contagem da música e a coordenação do movimento (a explosão dos fogos) com os acentos da música.

Sobre o aspecto da musicalidade, vale a pena mencionar que alguns exercícios são acompanhados de músicas preestabelecidas na matéria da *Royal Academy*. Mais do que peças musicais são um conjunto de sons que marcam mudança nos movimentos. Estes exercícios são detalhados em partituras musicais nas cartilhas oficiais da Royal<sup>15</sup> O “exercício do medo” brinca com estes sons. Um som de chocalho e as meninas, sentadas no chão com as pernas juntas na frente as fazem tremer enquanto cantam “aiii eu estouuu com mееееedooooo”. Se escondeu!-grita a professora-, som de um tambor e as crianças dobram os joelhos e escondem o rosto. Apareceu! Som de campainhas e as crianças esticam de novo as pernas e levantam os braços. O propósito do exercício é as alunas ficarem atentas às mudanças da música e fazer coincidir os movimentos com estas alternâncias de sons.

Outro dos aspectos importantes nas aulas é o desenvolvimento da localização espacial. Um exercício que tenta aprofundar nesta habilidade é aquele que na aula é chamado “a corrida da bailarina”. As alunas colocam-se numa fila na esquina da sala e uma a uma atravessam a diagonal “correndo como bailarinas”- explica a professora. Corrida miudinha e em salto alto-acrescenta. As meninas atravessam a sala colocando os braços aos lados para guardar um pouco o equilíbrio nesta difícil dinâmica. Quando chegam ao final da sala devem fazer um *passé* ou *retiré* que consiste em se apoiar em uma perna só, enquanto a outra dobra o joelho de forma tal que o pé toque com a ponta dos dedos o joelho da perna de apoio. O joelho

---

15 Algumas delas disponíveis em: [www.rad.org.uk](http://www.rad.org.uk)

aponta para fora na típica postura *en dehors* do *ballet* clássico. A posição é complexa, mas as crianças de um ou outro jeito conseguem manter o equilíbrio, mesmo que isso signifique sacrificar a postura *en dehors*. Nos níveis *Pre-primary* e *Primary*, me explica a professora, é muito mais importante o deslocamento espacial, adquirir uma noção de ritmo e equilíbrio do que uma postura certa.

Uma vez concluído o exercício as alunas devem retornar ao ponto de partida. Aprender a passar pelo canto da sala e não pela metade (e se batendo com a colega que já começa fazer o exercício) constitui todo um desafio e mais uma aprendizagem especial neste exercício. Esta aprendizagem, que não é nada simples no começo, se torna, com o tempo e com a prática um senso comum do comportamento na sala de aula. Nenhum exercício que envolva deslocamento diagonal ou lateral deve concluir voltando pelo mesmo caminho. As alunas devem aprender não só a execução do exercício, mas também sua finalização.

Um dos piores erros que podem ser cometidos em uma aula de *ballet* é sair pelo lugar errado. Lembro-me de vários dos meus mestres que ficavam descontrolados quando depois de realizar um exercício que requeria um deslocamento em diagonal ou lateral a estudante voltava atravessando de novo a sala. Vai pelo canto! Sai por onde?- com certeza você ia ganhar um grito. O que parece um erro simples acaba sendo uma falha gigante que atrapalha o exercício dos outros. Quando uma aluna termina um exercício deve sair pelo canto da sala para deixar espaço ao seguinte. A música não para, a contagem deve se manter e se o estudante não libera o espaço com certeza vai se bater com o outro e atrapalhar a dinâmica. Esses primeiros exercícios como a “corrida da bailarina” ensinam além de movimentos, comportamentos e dinâmicas que servem a vida toda nas aulas de *ballet*.

Os exercícios que utilizam uma linguagem metafórica funcionam assemelhando uma coisa com outra. Tentam antecipar tanto movimentos quanto posturas corporais e intenções que serão desenvolvidas e aprofundadas no decorrer do tempo. Algumas das metáforas que referem à aquisição de uma postura adequada para o *ballet* utilizam movimentos e intenções de alongamento, de esticar o corpo, mas não gerar tensão nele. Com frequência são utilizadas expressões como: pescoço de girafa, entrar no canudo ou sugar as pernas.

Quando a professora pede para “calçar salto alto”, as alunas sobem na meia ponta simulando o uso desde tipo de sapatos, entrando numa postura que será utilizada de maneira constante no processo de aprender *ballet*. As alunas aprendem o que significa “pés de palhaço” (pés em flex) “pés de bailarina” (pés esticados na ponta), “pose de sereia” (com as

pernas juntas e de lado apoiada sobre a parte lateral do quadril), “corrida da bailarina” (corrida miúda), entre outros. Mesmo que pareçam imagens infantis e uteis pedagogicamente para as alunas mais jovens, algumas destas imagens continuam sendo repetidas nas turmas avançadas, como brincadeira ou como forma de lembrar o processo pelo qual passaram, as estudantes de turmas avançadas também estão em contato com este tipo de imagens e as utilizam dentro do seu processo de treinamento.

Todos os exercícios estão acompanhados de música, às vezes música clássica e as vezes música infantil. Os exercícios seguem ritmicamente a música e inclusive têm alguns que pedem para bater palmas no tempo certo dos compassos e do início das frases musicais.

Resulta difícil separar os exercícios técnicos dos exercícios expressivos como em algum momento pensei. Na verdade, todos os exercícios têm uma intencionalidade de preparação corporal que pretende proporcionar uma energia expressiva adequada à técnica. A estrutura de posição, movimento e intenção que mencionei antes me parece a mais apropriada para descrever a composição de cada um dos exercícios e seu caráter metafórico.

### **3.4 Rastrear o senso comum da prática: Implicações no corpo e na linguagem**

Seguir etnograficamente a incorporação de uma prática como o *ballet* exige criar caminhos conceituais e metodológicos para organizar uma série de dados que de outro modo aparecem simplesmente como um conjunto de práticas cotidianas e sentidos comuns que não dizem muito sobre o processo. Para tentar tecer este tipo de reflexão, retorno à noção de rastro que propõe a etnometodologia e que em conjunto com a pesquisa sobre processos criativos (SALLES, 1998) permite aprofundar relações entre os dados etnográficos para dar conta do universo da prática e seus processos de incorporação.

A noção de rastro me parece apropriada porque lembra a ideia de que as coisas deixam uma marca. Salles (1998) apoia-se na fenomenologia para argumentar que os processos criativos podem ser estudados a partir de rastrear uma cadeia de pensamentos e escolhas, uma rede de significações materializada na obra de arte. Neste sentido, os processos de incorporação podem também ser reconstruídos e revisitados a partir das trilhas que vão traçando e que o pesquisador organiza categorizando e nomeando. Neste caso, a informação etnográfica além de ter um caráter repetitivo e cotidiano foi me mostrando outra série de relações com noções sobre o corpo para a dança que permitem que a prática do ensino do



*ballet* aconteça.

No começo do capítulo propus ler as descrições etnográficas como “cenas” recorrentes que acontecem no dia a dia nas aulas de *ballet* clássico. Nesta parte proponho ler as seguintes descrições como rastros da dinâmica do ensino do *ballet* que valem a pena ser discutidos porque perseguem a incorporação de um senso comum necessário para que a prática aconteça. Da mesma forma em que não se pode atravessar pelo meio da sala depois de um exercício de diagonal, existem muitos outros códigos que são incorporados e têm uma lógica dentro do aprendizado.

Uma aprendizagem importante no *ballet* clássico são as codificações dos passos. Tratando-se de um sistema cuja tradição consistiu também em estabelecer nomes e códigos para identificar os movimentos, resulta muito importante aos poucos introduzir as estudantes nestes conhecimentos.

Nos níveis iniciantes ainda não são trabalhados passos codificados do vocabulário do *ballet*. As crianças (como expliquei em algumas das descrições anteriores) começam a reconhecer alguns elementos, que apoiados em imagens metafóricas conhecidas constituem quase uma pré-codificação dos movimentos.

Embora a codificação oficial dos movimentos e passos no *ballet* clássico seja em francês, muitos dos exercícios no método Royal são nomeados em inglês. Os próprios manuais de ensino da Royal estão em inglês e não têm tradução em outras línguas. Assim, aprender a nomenclatura dos passos acontece numa mistura entre palavras em inglês, francês e português. Tudo ao mesmo tempo.

O que é interessante deste processo é como a partir deste exercício de tradução, muitos dos significados das palavras perdem-se. Há alguns anos, comecei fazer aulas de francês e lembro-me da minha emoção quando entendi o que queriam dizer algumas palavras que nomeavam passos do *ballet*. *Pas de chat*, *port de bras*, *promenade*...toda uma série de palavras que mais do que nomear o movimento o descrevem.

Foi só a partir deste momento que comecei a me questionar pela forma como a tradução e o uso das palavras no ensino do *ballet* ajudam ou atrapalham a compreensão do movimento. A nomenclatura do *ballet* ajuda também como uma forma de descrição do movimento e às vezes até da sua intenção e forma.

Isto me parece uma ideia poderosa porque permite revisar debates sobre posturas que criticam o *ballet* como preocupado unicamente pela forma. De que maneiras aprofundar nas

informações que se encontram no próprio nome do passo ajudaria a explicá-lo, descrevê-lo e por esse caminho a entender melhor sua execução e intenção? De que forma ter uma compreensão das palavras ajuda a enriquecer uma imagem metafórica para ser melhor apropriada pelo corpo? Estas são algumas questões que retomarei na conclusão como abertura de possibilidades de novas pesquisas.

Ainda que esta reflexão me pareça provocadora, não posso dizer que não existem tentativas de uso metafórico para explicar e transmitir os movimentos. Porém, o que usualmente acontece é que as professoras modificam temporariamente o nome dos passos (e utilizam palavras em português) para explicar o movimento de formas acessíveis às crianças. Os exercícios são chamados a partir de imagens conhecidas para as alunas e aos poucos, quando elas adquirem uma experiência maior são acrescentados os nomes “oficiais” daqueles movimentos.

Nas turmas avançadas, metáforas usuais referem-se também às atitudes, posturas e gestos e não só aos passos ou movimentos concretos. No que refere a este tipo de repertórios o uso da linguagem metafórica é mais rico e pertinente ao meu parecer. As professoras preocupam-se de transmitir imagens sugestivas que auxiliem a intenção e sensação.

Cair para cima. Dançar entre duas paredes. Sentir que os braços nascem do centro das costas. Sugar as pernas. São algumas das imagens que com frequência apareciam durante as aulas para explicar a intencionalidade e energia de movimentos e posturas.

Esta ideia do uso de metáforas corporais na dança, não é nova. Pesquisadoras como Warren (1996), Pereira (2006), Santos (2009) e Resende (2011) elaboram nas suas pesquisas exemplos interessantes do uso de este tipo de imagens dentro de aulas de *ballet* clássico e argumentam a sua importância na transmissão de gestos e posturas na técnica.

[...] expressões, analogias e metáforas, funcionam como um dos meios para desenvolver nos alunos a capacidade de percepção do próprio corpo na busca do movimento expressivo em sua formação artística (...) verificou-se que a utilização principalmente de metáforas pelos professores entrevistados, como recurso didático, não se limitava a repassar informações sobre a técnica ou execução de movimentos da dança clássica, e sim, ajudava o aluno a tomar consciência do seu corpo e, assim, possibilitando-o a se expressar por meio da dança. (RESENDE, 2011, p. 114)

Durante as aulas, expressões como: “não deixe o corpo molengo”, “estão parecendo geleias” “agarre o centro”, “brigue com a gravidade”e, “caia para cima” são muito usuais e indicam formas específicas de utilizar o corpo para a execução de movimentos diversos. Já

outras como: “dance apaixonada”, “faça aquilo sem esforço, sem suar”, “sinta-se uma pessoa da nobreza” “no chão não tem dinheiro, olhe para cima”, “ataque, deixe a timidez, tá parecendo uma formiga” referem-se a atitudes corporais que utilizam estados emocionais e nesse sentido procuram aprofundar na expressividade e capacidade de interpretação da bailarina.

Sobre o uso das metáforas Santos comenta:

[...] esses são os olhares de fora que esculpem nos bailarinos a técnica da dança clássica. O bailarino adquire o código de movimentos por meio de uma referência externa, internaliza imagens e formas e, depois, dá-se a ver para os olhos de outros. Esse é um jogo constante. O desafio maior é dominar a técnica sem perder a vivacidade. (SANTOS, 2009, p. 37)

Esse “olhar de fora” que explica Santos, também foi apontado por outras pesquisadoras. Novack (1990) e Citro (2012) falaram da visualidade no *ballet* clássico como uma das suas características constitutivas. As duas concordam em que a poética desta forma de dança é desenvolvida dando prioridade aos elementos visuais e por isso o corpo que dança é treinado sob estes preceitos, para tentar alcançar as formas mais belas possíveis. Isto será aprofundado no seguinte capítulo a partir de entrevistas com professoras nas quais discute-se o conceito de beleza e sua associação com o *ballet* clássico. Nas suas falas, algumas professoras descrevem o corpo necessário para o *ballet* como um corpo “perfeito” e de uma beleza absoluta e objetiva o que será discutido à luz do conceito de poder e relações hegemônicas entre as culturas.

Voltando ao nosso argumento sobre a visualidade no *ballet*, vale a pena lembrar a discussão sobre a forte e reiterativa associação entre mulher e beleza. Em “História da beleza”, Umberto Eco (2010) documenta detalhadamente esta associação e explica sua importância para a consolidação de umas formas de visualidade que regem a cultura ocidental. No *ballet* clássico, a busca pela beleza das formas e dos movimentos e sua associação com o corpo feminino também tem sido apontada (BOURCIER, 2000).

Nas aulas de *ballet* é comum escutar expressões como: “sinta-se bonita ao dançar” “olhe para cima como se não tivesse mulher mais bonita na sala”, entre outras, que traçam uma relação na qual a bailarina está ali para ser vista e admirada como bela.

Neste sentido no *ballet*, a noção de uma beleza fixa consolida-se através de um olhar que vem de fora. Pode ser um olhar do professor, do público ou da própria bailarina a partir de ver seu reflexo no espelho, a beleza constrói-se a partir de encarnar uma imagem

preestabelecida e tentar parecer o mais próximo dela.

As salas de *ballet* sempre têm muitos espelhos. As alunas (usualmente as mais avançadas) preferem uma localização na sala que lhes permita se enxergar no espelho. Várias vezes durante as aulas das quais participava como aluna, algumas colegas me pediam para trocar de lugar para poder se enxergar melhor. Durante o exercício olham seu corpo constantemente e corrigem as posturas a partir do que enxergam de si mesmas. Este processo é interessante porque é quase um exercício de autocontrole a partir da visualidade. A ideia de “sentir-se bonita” quando dança, passa principalmente por um “ver-se bonita” através do espelho o que reforça esse sentimento de um olhar que vem de fora (mesmo se é seu próprio olhar).

Além desta forma de distribuição espacial, o sistema do *ballet* está construído com referência a um espectador (imaginário) na plateia. Bourcier (2000) explica que boa parte dos exercícios codificados do *ballet* clássico, respondem às necessidades do palco à italiana onde o trabalho *en de hors* era fundamental para enxergar o virtuosismo técnico do intérprete.

Da mesma forma o uso dos braços no *port de bras* é frequentemente corrigido a partir de anotar que eles não devem cobrir o rosto. A posição dos braços segue sempre a lógica de abrir o corpo para o público ou ressaltar o rosto do interprete. As professoras com frequência utilizam frases como: “está cobrindo o rosto, o público não pode te ver”, “cadê o público? esqueceu-se dele?”, mesmo quando não tem público na sala.

Durante as aulas, a brincadeira e os exercícios de “fazer de conta” auxiliam o ensino da técnica. Algumas imagens são recorrentes como aquelas que envolvem princesas, fadas ou animais em geral (tanto nas aulas de crianças quanto nas aulas avançadas). Uma destas imagens chama particularmente minha atenção e é o uso da imagem “da bailarina” como uma figura predeterminada.

Vários exercícios utilizam esta ideia: “a corrida da bailarina”, “sentar-se como bailarina”, “sair do palco como bailarina” e que se opõem a “correr como criança” “sentar-se como crianças” entre outras. Com o objetivo de criar uma imagem típica do *ballet* no corpo das alunas, as professoras utilizam estas imagens que viram parte do senso comum. O que é realmente interessante é o processo no qual “a bailarina” deixa de ser a pessoa em si mesma e passa a se constituir como um ideal, uma imagem pré-codificada que a aluna deve alcançar e encarnar.

Santos (2009) analisando sua própria experiência com este tipo de imagens explica:

Ainda que eu busque diferentes referências para orientar as crianças, percebo que são nessas vinculações com a princesa e a fada que alguns princípios como o *aplomb* e a leveza encontram melhor tradução. Embora muitas vezes eu sugira a imagem de um grande e colorido balão que flutua sobre nossas cabeças e que com seu fiozinho preso a nós nos puxa para cima, percebo que não há um encantamento pela figura suscitada, diferentemente do que ocorre com as princesas e as fadas (SANTOS, 2009, p. 38)

Esta dificuldade para criar e trabalhar com outras imagens alerta para uma incorporação do senso comum no universo do *ballet* clássico com referentes socioculturais que vão além dele. Neste caso além das princesas e as fadas, a própria imagem da bailarina (que seriam as próprias alunas) é um referente que vem de fora do corpo. Um ideal que deve ser encarnado e quase simulado. Um ideal que está previamente construído e deve ser incorporado. A ideia da “bailarina” como senso comum parece tentar se construir como única e homogênea o que poderia ser muito complicado dentro de um processo criativo e expressivo do corpo.

Além dessa imagem ideal da bailarina, uma das preocupações recorrentes entre as professoras é reconhecer o *ballet* como um treinamento que vai além do próprio sistema de movimento e que serve também como um conhecimento que auxilia ao corpo no seu cotidiano.

A tensão entre um corpo cotidiano e extracotidiano fica claro quando se transpõem valores e atitudes da vida diária à aprendizagem da dança. Esta discussão também será aprofundada no seguinte capítulo a partir das entrevistas com algumas professoras e em diálogo com Barba (1995) e suas noções de corpo (extra) cotidiano do ator-bailarino.

Disciplina, paciência e repetição (prática) são alguns dos elementos mais recorrentes nessa relação de construção de um corpo para o *ballet*. As alunas são alertadas sobre a necessidade de ter uma disciplina constante, não faltar às aulas, treinar em casa, fazer silêncio durante a aula, se concentrar, entre outras atitudes que são concebidas como elementos fundamentais para se tornar bailarina. De forma parecida, Wacquant (2006) explica a prática do boxe, quando a descreve como uma escola de disciplina e perseverança, como um lugar que exige esforços e força de vontade para suportar os treinamentos.

Wacquant também reconhece a prática do boxe como aprendizagem de natureza coletiva. Na sua etnografia descreve vários procedimentos cotidianos nos quais os alunos treinam sem a supervisão do professor, ou as correções são feitas de maneira coletiva para que o erro de uma pessoa sirva como exemplo para os demais. Lendo suas descrições senti uma

enorme familiaridade com este tipo de procedimentos e a minha própria experiência.

Nas aulas de *ballet* é comum as professoras pedirem para uma aluna executar um movimento e perguntar para as demais: “o que ela está fazendo errado?” Ou pelo contrário as professoras também sugerem: “observem o que ela está fazendo, é isso mesmo que devem fazer”. O exemplo de uma aluna serve para as demais, para evitar ou imitar. Desta forma, o conhecimento vai se construindo conjuntamente com a participação das colegas.

Tradicionalmente, tem se argumentado que o ensino da dança acontece por imitação. Porém acredito que esta explicação não está completa. Se bem que a dança utiliza a imitação com regularidade no ensino da linguagem, nas aulas de *ballet* é muito frequente também que o uso da codificação da técnica seja aproveitado. Isto quer dizer que, quando se trata de um movimento novo ou desconhecido para as alunas, a professora o explica e ao mesmo tempo faz uma demonstração. Mas, uma vez o movimento foi explicado a professora permanece sentada quase durante toda a aula apenas explicando com palavras aquilo que precisa ser corrigido ou melhorado.

Nos níveis intermediários e avançados, a professora explica cada exercício apenas com palavras: “*tendú en croix* em dois tempos, com braços, *relevé passé*...sustenta, e começa tudo por trás”. Explicações deste tipo acontecem durante a toda a aula. Neste nível experimenta-se uma apropriação da linguagem codificada do *ballet* ao ponto de que não é mais preciso mostrar com movimento para depois imitar. As alunas conhecem os códigos e conseguem transformá-los nos movimentos que são solicitados.

Este tipo de relação entre linguagem e movimento nos lembra da noção de membro (COULON, 1998) explicada no capítulo 2. Esta noção traduz-se em que só quem conhece os códigos (tanto da linguagem, quanto da forma e do movimento) pode entender e participar das relações que acontecem dentro de determinados contextos sociais. A aula de *ballet* funciona a partir destes códigos porque supõe que todas as pessoas os conhecem e sabem interagir com eles.

Barba e Savarese (1995) equiparam de uma forma interessante movimento e palavra quando explicam sobre o treinamento e a formação do bailarino: “A princípio, os exercícios são repetidos como as palavras de uma língua estrangeira que se deseja aprender, de um modo mecânico, mais tarde eles serão absorvidos e começarão a ter seu próprio desenvolvimento” (BARBA e SAVARESE, 1995, p 245)

Embora não seja do interesse desta pesquisa aprofundar sobre a discussão do papel da

repetição na aprendizagem de um sistema de movimento, considero interessante a equiparação (metafórica também) entre as duas ações. Este processo procura a criação de um senso comum que envolve um vocabulário específico, umas noções compartilhadas de corporalidade e uso da mesma. Assim, como veremos nos depoimentos das professoras no próximo capítulo, este senso comum cria-se quando noções de beleza e habilidade, misturam-se com valores pessoais e sociais (como disciplina, dedicação) que não necessariamente fazem parte do universo da prática, e sim de acordos sociais que acabam influenciando a compreensão do fenômeno.

Estas relações, às vezes contraditórias entre acordos sociais, valores pessoais, e sua tradução no universo da prática é uma evidência de que a dança tem uma dimensão social que a constitui e a transforma. As corporalidades no *ballet* constituem-se a partir de um diálogo entre a técnica, o que as pessoas imaginam da linguagem desse sistema e as capacidades de um determinado corpo. Meu corpo fez e ainda faz parte deste diálogo. Ainda debate-se entre a comodidade de um lugar (enquanto códigos corporais e vocabulários) mais ou menos incorporado e a incomodidade de não encaixar nunca totalmente nos códigos que ao mesmo tempo transformam-se a partir de uma posição de hierarquia da qual acreditamos não ter controle.

#### 4. Familiar e exótico: Apropriações sociais do *ballet* clássico

Para entender esta relação de apropriação social do *ballet*, acredito que é necessário localizar a discussão dentro do contexto das relações de poder. As formas de entender a dança a partir de disciplinas como a antropologia e os estudos de dança esboçadas no capítulo 2, assim como os relatos etnográficos que ilustram o cotidiano das dinâmicas de aprendizagem dentro das escolas, analisados no capítulo 3, apontam para a necessidade de pensar o *ballet* como definido e transformado a partir de relações de poder que se encontram em permanente disputa.

A presença de relações de poder nas nossas vidas e na configuração das sociedades tem sido abordada por diversos autores. Provavelmente um dos mais conhecidos seja Foucault (2009) que propõe uma análise genealógica das formas como se instauram regimes de poder através da vigilância e o castigo. Algumas das suas análises propõem que estes regimes de poder instauram uma biopolítica, ou seja, uma regulação da vida (e nesse sentido, dos corpos, as instituições sociais e o conhecimento) como forma de organizar e controlar o sujeito moderno.

Mesmo que as ideias de Foucault sejam provocativas para esta análise, elas têm um viés filosófico que não é do meu interesse aprofundar aqui. O conceito de 'relações de poder' que quero trabalhar está mais perto de uma perspectiva que se propõe sublinhar os mecanismos através dos quais uma expressão vira hegemônica e como se mantêm como tal.

O *ballet* além de um conhecimento especializado ganha um status social como pedagogia do corpo que me parece interessante. Aqueles que conhecem os códigos deste sistema de movimento são ao mesmo tempo parte de um grupo, e estranhos a um contexto no qual a linguagem é considerada alheia, estrangeira ou exótica.

Com a intenção de relacionar as noções da etnometodologia apontadas no segundo capítulo (especificamente as noções de membro e senso comum) com a permanência das relações de poder, decidi dialogar com a noção de poder de Pierre Bourdieu. Em primeiro lugar porque se trata de uma perspectiva de corte sociológico que aproxima-se mais dos marcos conceituais e metodológicos que vêm sendo desenvolvidos nesta análise. E, de outro lado, porque vários dos trabalhos deste autor pensaram especificamente contextos de produção artística ou intelectual e suas formas de legitimar-se socialmente como regimes de verdade (Ver por exemplo, BOURDIEU, 2010 e BOURDIEU, 2007).



Bourdieu preocupou-se por objetos de análise como sociedades tribais, sistemas de ensino, processos de reprodução, critérios de classificação e lógicas de distinção. No coração das suas análises existe uma tentativa de reorientação do olhar aos fenômenos de percepção social, de reprodução simbólica e de formas informais (não oficiais, não ligadas a instituições e sim a relações cotidianas) de exercer poder. Nesta perspectiva, o papel do pesquisador é constantemente questionado e obriga a uma posição de reflexividade sobre as formas de produção de sentido.

Na sua definição de poder, Bourdieu trabalha com várias noções operatórias importantes: habitus, reprodução, capital simbólico, distinção, campo. Aqui, retomo principalmente a noção de capital simbólico como uma forma de entender o sentido social do ensino do *ballet* hoje. A aprendizagem de um 'habitus corporal' (no sentido de uma disposição e um repertório poético) no caso do *ballet* clássico, serve como afirmação de um capital simbólico que sustenta a reprodução de ordens sociais baseados em concepções da arte que diferenciam o hegemônico do subalterno, e o erudito do popular.

Para Bourdieu o poder é:

[...] uma espécie de 'circulo cujo centro está em toda parte e em parte alguma', é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p.7)

É nos lugares onde as relações de dominação parecem invisíveis que o poder está mais incorporado. Para Bourdieu é tarefa indispensável entender os mecanismos através dos quais estas relações de poder instauram-se e os motivos pelos quais são aceitas e reproduzidas. Esta noção de poder, que será aprofundada ao longo do capítulo, dialoga com a ideia de estranhamento, desenvolvida neste texto, por se tratar de um exercício de desnaturalização de uma prática (o ensino do *ballet*), que busca, no final, contribuir para uma compreensão dos usos sociais da dança e como eles dialogam com a construção de corporalidades e processos de ensino.

Para entender as relações de poder ao interior da prática que nos interessa, é necessário entender o ensino do *ballet* como cotidiano e sistemático. Wacquant (2006), no seu trabalho sobre a aprendizagem do boxe apontou elementos decisivos neste sentido. Sua pesquisa parte de si mesmo. Um sociólogo que se propõe estudar como alguém se torna boxeador. A primeira certeza é que para entender este processo, que ele chama de 'encarnação' é necessário vivê-lo

no próprio corpo. Wacquant começa frequentar uma academia de boxe com o intuito de conhecer os procedimentos, as relações e as demandas que tal atividade exige.

Além de confirmar sua certeza sobre a necessidade de viver o processo de aprendizagem no próprio corpo para entendê-lo na sua complexidade, o autor ressalta o papel da etnografia como aliada para este tipo de pesquisa. É a partir dela que Wacquant consegue fazer amplas e esclarecedoras descrições, assim como criar um efeito de sistematicidade e cotidianidade na sua escrita que se parece ao próprio processo de aprendizagem da técnica.

Diferente de Wacquant, os artistas pesquisadores usualmente encontram-se inseridos desde sempre na prática que estudam. Em contraste com alguns sociólogos e antropólogos (como Wacquant), podemos dizer, felizmente, que temos boa parte do caminho andado. Talvez a isto se referia Bião (2007) quando falava da capacidade do ator-bailarino-pesquisador de entender a partir de outras sensibilidades a sua prática e torná-la objeto de pesquisa. Uma prática que passa pela experiência direta e que precisa ser ressignificada sob um olhar de pesquisador.

A etnografia, no entanto, tem permanecido principalmente no terreno das ciências sociais e só aos poucos está transitando para o campo das artes. Quando li pela primeira vez o estudo de Wacquant fiquei encantada com sua capacidade de transmitir, a partir da escrita, processos que são da ordem do corpo. Por isso, o capítulo 3 tentou relatar estas experiências em diálogo com o conceito de corporalidade. Neste capítulo, trago de novo esta memória para explicar que uma parte importante das motivações deste trabalho relacionam-se com perguntas pelos usos de instrumentos de análise que aprendi na minha formação como antropóloga, para entender melhor os processos e as experiências que me competem como artista.

Assim, o capítulo articula a discussão sobre o poder simbólico analisando as formas como é representada socialmente a prática e ensino do *ballet* clássico. Inicia com um panorama histórico da imagem das bailarinas de *ballet* que procura mostrar as mudanças na representação desta prática e questionar seu status hegemônico<sup>16</sup>. Este questionamento dialoga com ideias da antropologia da dança que alertam sobre a necessidade de contextualizar social e culturalmente a prática da dança. Finalmente o capítulo retorna aos dados etnográficos para mostrar através de depoimentos de professoras de *ballet*, diversas concepções sobre o que

---

16 Considero aqui a ideia de status hegemônico como uma forma na qual usualmente o *ballet* é representado e imaginado e não como uma realidade objetiva. Em uma cidade como Salvador, o *ballet* convive com diversas outras linguagens. Nesta pesquisa, apenas me aproximo de uns poucos contextos nos quais é mais comum o *ballet* ser considerado hegemônico, mas, de novo, isso não necessariamente representa uma visão absoluta.

significa a prática do *ballet* hoje e sua relação com esse lugar familiar e exótico que quero argumentar.

#### 4.1 Noções históricas do que significa ser bailarina

Na minha própria experiência, o significado de ser bailarina foi mudando com o tempo. Quando criança nunca foi questionado meu gosto pelo *ballet* (nem pela dança em geral) e pelo contrário sempre foi incentivada como uma atividade interessante para meu desenvolvimento. Com o decorrer do tempo, entrando na adolescência, a maioria das minhas amigas deixaram o *ballet* porque perderam o interesse ou porque achavam ele chato e antiquado. Foi só quando terminei o ensino médio e decidi ingressar à faculdade de dança que outros fatores apareceram. Várias pessoas me questionaram esta escolha. Inclusive questionaram meus pais por me deixar tomar esta decisão. Por que se o *ballet* era uma atividade tão celebrada em outros momentos da minha vida, passou a ser vista com receio, quando tomada como uma profissão?

O imaginário social do que significa ser bailarina (e por que não, artista em geral) diz muito sobre o papel social da arte e como ela é entendida e transformada. Peers (2008) no seu texto “*Ballet and girl culture*” explica as profundas relações que 'ocidente' tem traçado historicamente entre o *ballet* e a construção da feminilidade, a partir da transformação da imagem da bailarina.

Para ela a interação das crianças (principalmente meninas) com a dança está relacionada com um pensamento segundo o qual a dança é uma forma de construção da própria identidade de gênero das mulheres. Em certos momentos as bailarinas têm sido vistas como epítomes da perfeição (e como veremos nos depoimentos de algumas professoras, esta visão ainda permanece presente), e no entanto, por momentos também têm representado uma feminilidade desordenada, frívola, perigosa e relacionada com as classes baixas (PEERS, 2008).

No seu texto Peers pergunta-se como aquela visão pragmática da bailarina como uma proletária quase prostituta e sexualmente disponível, foi transformada pela visão da bailarina como uma mulher ideal e do *ballet* como uma atividade desejável e desejada para as meninas. Para a autora esta imagem 'positiva' da bailarina instaura-se a partir da segunda metade do século XX e permanece até hoje, em termos gerais.

Traçando a história de famosas bailarinas e suas trajetórias, o trabalho de De Vonyar (2002) argumenta que muitas das bailarinas no começo do século pertenciam a classes sociais trabalhadoras e se incorporavam à vida laboral nos teatros, casas de opera e *music halls* desde crianças. Degas (1834-1917) é reconhecido por retratar, nas suas pinturas e esculturas, a cotidianidade das bailarinas e nelas fica evidente que tratava-se de meninas muito jovens<sup>17</sup>, em um momento histórico no qual as legislações sobre trabalho infantil não estavam reguladas nos países ocidentais.

Contudo, Peers argumenta que as bailarinas, desde começo do século XIX, pertenciam a classes sociais mais altas do que comumente têm se assumido. Algumas delas pertenciam a reconhecidas famílias de artistas e outras estavam vinculadas com famílias da burguesia emergente. Isto, argumenta Peers, explica a frequente associação do *ballet* com as classes medias e altas e que ainda hoje permanece dentro dos imaginários sociais.

A imagem da bailarina, especificamente da bailarina de *ballet*, construiu-se também em oposição a outras formas de dança. Esta característica será fundamental para entender as formas em que o *ballet* como técnica e repertório corporal posiciona-se dentro de relações de poder e estabelece-se como hegemônico.

A mudança no status social das bailarinas oferece significados uteis para rastrear o papel do *ballet* na vida das meninas. Além disso, a classe e a respeitabilidade das bailarinas indicava uma alta aceitação do *ballet* como uma arte apropriada para as meninas (...) muitas bailarinas estavam preocupadas por projetar a imagem de uma dedicada e hábil profissional (...) Albertina Rash (uma famosa bailarina de *ballet* da época) era, neste sentido, vista como uma pessoa com bom gosto, musicalidade e inteligência. Era vista como uma pessoa mais culta e refinada do que as '*chorus girls*' e as bailarinas de *Tap dance*, e sua dança sempre foi vista como um ato de classe por cima do *Vaudeville* e a comedia musical (também populares na época)<sup>18</sup> (PEERS, 2008, p. 76)

Esta forma de comparação e atribuição de valores às pessoas que praticavam certo tipo de dança é comum ainda hoje quando a aprendizagem do *ballet* é vinculada com o desenvolvimento do bom gosto e de uma corporalidade que denota valores das classes altas (como a disciplina, o autocontrole, a graça e a delicadeza).

---

17 Ver por exemplo a obra de Degas "Little Dancer Aged Fourteen" (1878-1881) Em: Anexo 2 imagem

18 Tradução minha. Texto original: "the changing social status of ballerinas offers a useful means of tracking the role of ballet in girl's lives. Thus the class and respectability of ballerinas also indicates the wider social acceptability of ballet as an art for appropriate for girls (...)some ballerinas (were worried) to project the image of a skilled and dedicated professional (...) Albertina Rash was likewise regarded as a person of taste, musicality and intelligence. She was seen as more cultured and refined than chorus girls or tap dancers, and her dance was always regarded a class act- above mere Vaudeville or musical comedy"

No século XX a participação de crianças (principalmente meninas) de classe média tornou-se mais comum. O *ballet* tornou-se extremamente popular na Inglaterra do pós-guerra como uma forma de emprego que permitia as mulheres serem independentes sem perder as características essenciais da feminilidade. Da mesma forma, na revolução russa, crianças de famílias nobres foram instruídas no *ballet* durante o exílio, como forma de conservar seus valores de classe (PEERS, 2008).

A partir da metade do século XIX aparecerá com verdadeira força a fascinação pelas bailarinas de *ballet*. Figuras como Margot Fonteyn e Anna Pavlova marcaram a época das bailarinas que encarnavam o ideal da perfeição. Além disso, argumenta Peers, estabeleceu-se a ideia da bailarina sem conotações sexuais, de natureza fria e autorregulada que respondia aos ideais da mulher europeia (especificamente inglesa) da época.

Esta característica será muito importante para o desenvolvimento do método Royal que ainda hoje transmite alguns destes valores como desejáveis na incorporação do sistema do *ballet*. Sobre esta característica, Hanna (1999) explica:

A traves da dança o individuo pode disciplinar os movimentos cotidianos, instintivos e culturalmente moldeados do corpo [...] O ballet comprova autocontrole, dominação e ascendência- coerente com o ideal do Iluminismo no qual as artes servem para o controle da natureza [...] Fazem o difícil parecer simples (HANNA, 1999, p. 29)

No entanto, vale a pena esclarecer que não existe uma visão única da aplicabilidade dos métodos, e pelo contrário podemos diferenciar posições que vão desde considerar o *ballet* como um sistema conservador que idealiza e torna fetiche o corpo da mulher, até aqueles que o vêem como uma possibilidade de subversão de ordens políticos e corporais e como um lugar de agência dos sujeitos.

Como se constroem estas posturas tão diversas? Que tipos de relações acontecem no ensino do *ballet* que sustentam estas afirmações e permitem criar uma imagem mais ou menos aceita sobre sistema de movimento?

#### **4.2 Uma corporalidade universal, um projeto colonial**

Com o devir da dança moderna no começo do século XX, foram questionados muitos princípios e pressupostos da linguagem clássica. Alguns dos precursores da dança moderna até chegaram a proclamar o fim do *ballet*. Muitas coreógrafas que desenvolveram esta tendência argumentavam o esgotamento do *ballet* clássico como forma expressiva, e sua

impossibilidade de se encaixar nos requerimentos dos tempos modernos (HANNA, 1999). Contudo, o *ballet* clássico está longe de desaparecer, pelo menos no imaginário das pessoas e na prática.

Como artefato cultural, o *ballet* clássico encontra-se incorporado no imaginário social, associado a marcadores raciais, de classe social, e de gênero. Aqui me pergunto pelas imagens sobre o *ballet* que fazem parte do senso comum e que normalmente circulam em aulas de dança alertando para uma incorporação destes marcadores sociais que estão encarnados no corpo. Minha hipótese é que tais marcadores sociais são significados dentro das aulas de dança quando ensinam-se, por exemplo, repertórios corporais, emoções, posturas, movimentos, atitudes, conceitos estéticos e sensibilidades.

Para aprofundar neste debate, trago de novo os encontros que têm acontecido entre as artes e antropologia. Uma das linhas nas quais este debate tomou forma é na relação entre dança e cultura. Esta relação enfatiza na capacidade da dança refletir aspectos inerentes a uma cultura determinada. Esta perspectiva, por nascer de preocupações antropológicas discute e questiona as hierarquias entre culturas, e as classificações das mesmas em termos evolucionistas como “primitivo” e “civilizado”.

Possivelmente a antropóloga e bailarina mais representativa desta perspectiva seja Joann Kealiinohomoku. O seu conhecido texto “Uma antropóloga olha o *Ballet* Clássico como forma de dança étnica” (2013 [1969-1970; 1998])<sup>19</sup> abriu a possibilidade de analisar o *ballet* clássico como uma forma de dança “étnica”. Esta ideia, relativamente aceita entre teóricos da antropologia é ainda muito discutida entre os teóricos da dança, devido à ausência de pontes de comunicação entre as duas disciplinas.

Para a antropologia, no coração do conceito de dança “étnica” existe a ideia de que toda dança reflete as tradições culturais nas quais desenvolveu-se. Segundo a Kealiinohomoku, é ainda comum achar o uso de termos como “etnológico”, “primitivo”, “folclórico” e termos relacionados, de uma maneira que sugere uma distância e um desconhecimento por parte dos teóricos de dança sobre tradições não ocidentais.

Mas, o que acontece com o vazio que fica para entender as tradições ocidentais em termos de outras classificações? Seria possível explicar uma tradição ocidental, hegemônica

---

<sup>19</sup> A primeira versão consultada deste texto foi a versão original em inglês: *An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance* (2001) ver: Dils Ann and Cooper Albright Ann Ed. Moving History, Dancing Cultures. Wesleyan University Press. 2001. Pgs 33-43.

como a dança clássica nos mesmos termos que tem se explicado as danças orientais e de povos considerados “primitivos”? Esta é uma das ideias que tenta experimentar este trabalho a partir do diálogo com a etnografia.

Na análise das danças “primitivas” (e eu acrescentaria que também nas ocidentais) continuamente cometemos o erro de pensar os grupos humanos e suas danças como realidades estáticas e monolíticas. Kealiinohomoku (2013 [1969-1970; 1998]), a partir de uma série de exemplos extraídos de vários trabalhos, ilustra como os teóricos da dança têm trazido diversos estereótipos (muitas vezes contraditórios) do primitivo para falar das suas danças. Crítica dos trabalhos de Sorell (de 1967) e Kirsten (de 1924), Kealiinohomoku desenvolve seu texto apontando para as contradições destes dois autores:

Ele (Sorell) nos diz que os dançarinos primitivos não possuem técnica nem arte mas eles têm um 'domínio infalível do corpo' (...) Pretende que as danças são espontâneas, mas que são, igualmente executadas com um objetivo bem preciso! (...) Supõe que sejam executadas com uma 'liberdade total', mas que os homens e as mulheres não podem dançar juntos (KEALIINOHOMOKU, 2013 [1969-1970; 1998], p.125)

Boa parte do sustento metodológico e estrutural destas afirmações, argumenta a autora, baseiam-se em ideias preconcebidas e estereótipos amplamente difundidos que pouco ajudam ao real conhecimento das manifestações artísticas. Estes teóricos argumentam que as danças “primitivas” são propositais mas também espontâneas. Grupais, mas também para o prazer individual e assim por diante, toda uma série de afirmações contraditórias que só revelam um grande vazio quando tratamos de estudar a dança.

Kealiinohomoku aponta, entre outros aspectos, a tendência destes e outros teóricos da dança em explicar as origens da dança a partir de evidências arqueológicas que pouco podem explicar sobre ela. Mais complicado ainda é o fato de que alguns destes trabalhos exemplificam essas evidências a partir das danças tribais de povos contemporâneos, considerados “primitivos”. Uma vez mais os estudos da dança caem na velha armadilha do evolucionismo, na qual os povos primitivos constituiriam versões passadas dos costumes atuais do ‘ocidente’.

Além das múltiplas contradições na descrição das danças, Kealiinohomoku argumenta que a persistente referência à dança como expressão da “raça”, provoca uma dificuldade para a identificação das danças ocidentais com as não ocidentais. O vínculo entre raça e dança

sugere não só que a dança surgiu de uma forma espontânea, mas que ficou congelada nessa forma para sempre. Assim, reconhece-se que muitas das diferenças culturais nos estilos de dança têm a ver com diferenças físicas e até genéticas, e diferenças de aprendizagem de padrões culturais.

No entanto, reconhece-se também que muitas coisas não têm evidência suficiente para ser classificadas como uma ou outra e que ainda há muito que se desconhece sobre corpos, genética e dinâmicas culturais. Ainda mais, acrescenta a autora, somos especialmente ignorantes sobre sistemas estéticos.

Algumas posturas que contradizem os postulados de Kealiinohomoku, argumentam que o *ballet* não poderia ser considerado uma dança étnica, porque a própria dança clássica é produto dos costumes sociais e reflexões artísticas de diversas culturas nacionais amplamente divergentes. No entanto, Kealiinohomoku insiste que:

A dança clássica permanece um produto do mundo ocidental, e é uma forma de dança desenvolvida pelos brancos que se exprimem em línguas indo-europeias e que compartilham uma tradição europeia comum. Admitamos que a dança clássica seja internacional no sentido de que ela 'pertence' aos países europeus, assim como os grupos de origem europeia sobre o continente Americano. (...) Admitamos igualmente que a dança clássica teve um passado de influências complexas, o que não diminui seu valor enquanto forma étnica. (KEALIINOHOMOKU, 2013 [1969-1970; 1998], p 136- 137).

Retomando o texto de Kealiinohomoku, quero levantar três problemas principais que servem para pensar o *ballet* clássico hoje, em relação à construção do corpo na cultura a partir da perspectiva da antropologia da dança. Primeiro, as descrições contraditórias sobre a forma e sentido da dança. Segundo, a vinculação de uma forma de dança como expressão de uma raça. E terceiro, a dificuldade de equiparar o *ballet* com outras danças, colocando-as num mesmo nível.

A maioria dos teóricos analisados por Kealiinohomoku ocuparam-se do estudo de danças consideradas “primitivas” e ajudam como suporte para sua proposta de analisar o *ballet* como dança étnica. Considero que estes problemas apontados por Kealiinohomoku, não acontecem apenas no estudo de danças consideradas “primitivas” mas aparecem o tempo todo no próprio estudo do *ballet* clássico.

Estes três problemas serão analisados a partir de entrevistas realizadas com três



professoras de *ballet* nas quais aprofundam-se ideias sobre o ensino, o lugar da técnica e da expressão e a importância do *ballet* hoje. Todas as entrevistas foram realizadas durante os meses de março, abril e maio de 2014. Seu caráter semi-estruturado permitiu fazer um diálogo mais fluido, procurando levantar opiniões e discussões sobre ideias do corpo no *ballet*, a relação entre técnica e expressividade assim como outras imagens que circulam no senso comum das pessoas, sobre o *ballet* clássico.

### **4.3 Três problemas para pensar a universalidade do *ballet* em o diálogo com outras vozes**

#### 1. Descrições contraditórias sobre forma e sentido da dança:

Para mim, é interessante retomar a ideia de Banes (1994), na qual a dança não só reproduz categorias sociais, mas as cria. A dança é, para mim, uma referência cultural muito importante que serve como veículo criador de várias formas de identificar o corpo. A dança tem um papel importante na micropolítica de como as pessoas interagem entre si e socialmente com os seus corpos.

Além disso, acredito que o potencial para criar imagens culturais que têm a dança, também está relacionado com o papel dela na cultura. Os usos sociais dos espaços de dança também ditam onde esta forma será capaz de construir significado. Banes (1994) analisa, por exemplo, a dança dentro dos atos rituais do casamento. Embora explore este assunto apenas tangencialmente, pode-se ver como no ato de dançar estão sendo performadas umas maneiras específicas de entender as hierarquias sociais, os laços entre grupos familiares a partir de uma linguagem não-verbal. O que quero dizer é que as formas de organização social não preexistem à forma de arte. É nela mesma que são especificadas e explicitadas para os membros de um grupo social e é isto um importante aporte que as artes cênicas têm para dar às ciências sociais e aos estudos da cultura.

Pesquisando sobre o que significa o *ballet* clássico para as pessoas que interagem diariamente com ele, resulta importante perceber as formas como o *ballet* está sendo descrito e analisado por estas pessoas. Cada uma delas, como veremos, têm uma visão particular que se relaciona com a trajetória e o lugar de enunciação da pessoa que fala. No entanto, também

é possível rastrear alguns pontos em comum que podem alertar para sentidos incorporados, naturalizados ou considerados “oficiais” dentro da prática.

Uma das coisas que apareceu com mais frequência dentro das descrições sobre o sentido do ensino do *ballet* hoje, foi a ideia de que aprender *ballet* clássico vai além de aprender uma técnica. Sobre isto algumas professoras comentaram:

B: Educação! Que hoje em dia é tão difícil, entendeu? Então outra coisa muito importante que já várias mães me procuraram para botar filha no *ballet*. Não foi nem porque queria que a filha fizesse *ballet*. Ou porque a filha é danada e ela queria que a menina entrasse nos eixos ou porque a menina é muito tímida e ela queria tirar a timidez da menina. Acho que o *ballet* é uma forma de teatro, de interpretar, e sempre dá certo. Ou até às vezes em correção de pé fechado. Nasceu com probleminha físico e indicam *ballet* para corrigir esse problema físico” (Fragmento entrevista #2, abril 2014).

A: [...] (a procura do *ballet* é) pelas coisas que vão além da técnica. As coisas que a técnica agrega. A feminilidade, a questão da postura, a questão da disciplina, eles trazem e pedem muito isso para a gente. Ah! Ela vai ficar disciplinada como se a gente fosse dar. E a gente não dá, isso parece que vem” (Fragmento entrevista #1, março 2014).

Sobre a ideia de uns valores “implícitos” nas formas expressivas, gostaria de voltar para a voz das professoras:

A: [...] (o *ballet*) não passa de moda mesmo. Eu acho que os princípios do *ballet* são muito concretos. E isso para um pai lhe dá firmeza. Um pai, por não entender de dança, talvez, ou por não entender dos processos, colocar a criança numa aula de contemporâneo, colocar a criança numa aula de *ballet* moderno já fica difícil porque tudo é mais complexo, tudo é muito mais sem distinção. E o *ballet* não. O *ballet* ele é chapado. Ele está ali, ele diz como é. Você pode dizer: você vai ter as aulas e ela vai aprender isso, isso e aquilo, ela vai aprender a ter responsabilidade, a gente vai trabalhar isso, isso com a criança... e, eu acho que o pai, no caso de criança, se sente seguro. (Fragmento entrevista #1, março 2014).

Na descrição aparece então uma espécie de hierarquia de valores. O concreto versus o abstrato. Às vezes aparece que através do *ballet* ensinam-se atitudes como disciplina e responsabilidade e às vezes aparece que estas atitudes vêm de forma implícita na aprendizagem do sistema de movimento. O *ballet* não é então tão concreto na medida em que aponta para uma incorporação de atitudes não explícitas. Esta tensão entre o que é concreto e o que é abstrato aparece o tempo todo do lado de outra dicotomia que é o estático e o mutável.

Em várias ocasiões, durante o trabalho de campo, existiram momentos de equiparação entre concreto e estático em contraposição ao abstrato e mutável. No caso do *ballet*, a ideia de

ser uma linguagem milenar cria a sensação de uma estabilidade no tempo e por isso uma sensação de que seus princípios são mais concretos. No entanto, quando questionadas, todas as professoras argumentaram sobre as formas como o *ballet* (e seu ensino) se transforma dependendo do contexto:

DBM: [...] então nesse sentido o *ballet* não é fechado, ele meio que se adapta?

A: Ele é adaptável totalmente ao contexto. Não depende do *ballet*, depende da gente que está trabalhando. Depende da aula. Depende de a que nos remete esse exercício para uma criança. Depende de a que você leva do exercício do *ballet* que o corpo brasileiro possa fazer. Ou seja é menosprezando outras formas? É só glorificando o corpo brasileiro? Rejeitar porque é uma técnica que vem da Europa? Nunca entendi isso. Por que estão questionando isso? Só que é uma técnica europeia que veio e a gente não se apropria, mas e como é que se apropriam das outras coisas? E dizem que é tão nosso?(Fragmento entrevista #1, março 2014).

O ensino do *ballet*, segundo as descrições, tem relação com uma forma de educação das emoções e dos comportamentos. O interessante é que o leque de comportamentos pode ir de um extremo a outro, de ser totalmente extrovertido, a ser totalmente tímido. O realmente importante é a ideia de controle e regulação implícita na educação do corpo.

No segundo depoimento, a professora explica que em momento nenhum o ensino do *ballet* vincula-se com a disciplina propositalmente. Nas suas próprias palavras, a disciplina “vem” por si só. Esta afirmação poderia estar alertando para uma ideia de superioridade do *ballet* em relação com outros sistemas de movimento. Banes (1994) nos lembra que as formas de dança expressam estruturas de pensamento das sociedades. Assim, no depoimento da professora implicitamente aceita-se não só que a disciplina é uma característica fundamental para o corpo, mas que certos sistemas de movimento a contém implicitamente porque as estruturas sociais que deram origem a estes sistemas são “naturalmente” disciplinados e racionais.

Além de um ensino de atitudes e comportamentos, o ensino do *ballet* é pensado, por algumas professoras como algo cuja finalidade não é necessariamente a profissão de bailarina:

B: [...] agora, você também pode se realizar de outras maneiras, você não precisa ser aquela bailarina clássica para companhias famosas, você ser uma boa professora de *ballet*, sem ter um físico maravilhoso, sem ter pernas altas, sem ter pé super alongado, sem ser super alongada. Se você quer ser professora de criança basta você ter uma didática boa infantil e saber, lógico, os princípios. Isso que é legal do Royal que traz o que é *pliê*, o que é *tendu*, o *glissé*, o beabá do *ballet*. O Royal traz isso perfeito e por isso para mim não tem outro igual. Então uma professora de *ballet* não precisa dessa perfeição que precisa uma bailarina para ir morar fora ou aqui no Brasil mas para ter

como profissão o *ballet*, bailarina de *ballet* (ênfase na expressão). E fora disso você pode fazer a vida inteira *ballet* clássico e depois migrar para outros lugares. Vem o *ballet* moderno, o *ballet* contemporâneo, folclórico. Eu já tive uma menina, uma bailarina que foi *ballet* Royal a vida inteira, a coisa mais linda ela, dançando *ballet*, não tinha um pé bom, e ela foi para o *Ballet* Folclórico da Bahia e foi uma das melhores bailarinas do *Ballet* Folclórico da Bahia (Fragmento entrevista #2, abril 2014)

O interessante desta perspectiva é que, mesmo sendo diversificadora da atividade, não explica como e a partir de que mecanismos o ensino do *ballet* clássico aporta elementos para um dia virar professora. Pelo contrário, parece que a transmissão deste saber, acontece de forma mais empírica e menos sistemática. As professoras começam a se desenvolver como docentes muito jovens e partir de uma imitação das aulas que conheceram como bailarinas e só depois de um tempo aproximam-se de outras ferramentas metodológicas, principalmente porque o ensino do método Royal exige uma capacitação para tal função.

B: Na realidade, eu cresci vendo o *ballet*. Minha mãe é dona de escola e eu cresci vendo *ballet*. E sempre fui apaixonada. Mas eu gostei mais a partir dos 16- 17 anos. Ai foi que eu vi que era isso que eu queria e comecei dar aula com 15 na realidade, como substituta. Faltava uma professora e me chamavam. Eu ficava assistindo as aulas das outras professoras mais velhas (Fragmento entrevista #2, abril 2014).

A: Como professora? aos 13 para 14 anos teve uma crise no país e na minha família (...) um dos cortes seria o *ballet* porque era um item de luxo. Nessa época meus pais iam me tirar do *ballet* por causa disso. Eu resolvi conversar com a diretora e ela me deu uma bolsa (...) eu tinha bolsa e auxiliava a professora na aula de crianças. Essa professora engravidou e eu já fiquei no lugar dela. Não foi nada muito programado. Foi acontecendo, acontecendo, acontecendo (...) depois como a diretora viu que eu tinha jeito com crianças, eu já estava com 15 ou 16 anos, ela começou a me direcionar. Ela viu que também dançando eu não seria uma tão boa bailarina, ela já me direcionou para ser professora. Então ai foi que a gente foi trabalhando isso (Fragmento entrevista #1, março 2014).

De forma parecida como Kealiinohomoku (2013) argumenta as múltiplas visões contraditórias enquanto às formas de descrever as danças “primitivas”, é comum encontrar também no *ballet* formas de explicar seus procedimentos, que variam de professora para professora. Inclusive, é comum encontrar tensões e contradições na fala de uma mesma pessoa quando tenta conciliar a visão tradicional do sistema de movimento com as expectativas sociais do contexto em que trabalha.

## 2. Vinculação de uma forma de dança como expressão de uma raça:

Dentro das entrevistas realizadas, outra problemática, também sugerida por Kealiinohomoku (2013 [1969-1970; 1998]) na análise das danças primitivas, apareceu com frequência na descrição do ensino da dança clássica. Esta problemática refere-se à identificação do *ballet* com a expressão corporal “natural” de um corpo pensado em termos raciais.

Meu uso do termo “raça” não se refere a uma realidade biológica, e sim a um marcador social. A ideia de “raça” como um marcador visível é retomada de Alcoff (2006) que analisa as formas como o corpo é nomeado a partir de categorias raciais baseadas em componentes visuais e comportamentais, e que são construídos dentro do imaginário social como verdadeiros e “naturais”.

Uma das coisas mais interessantes sobre o *ballet* é que sendo uma forma de dança que se considera europeia, consegue permear diversas culturas distantes em todo o mundo. Vários historiadores e críticos da dança (ABAD, 2004; HANNA, 1999; BANES, 1994; THOMAS, 2001) têm apontado a origem do *ballet* nas cortes italianas do século XV. Mais tarde o *ballet* desenvolveu-se nas cortes francesas e acabou expandindo-se pelo mundo todo.

De qualquer maneira, o *ballet* sempre apareceu no centro de interessantes ambientes políticos nos quais foi usado como expressão cultural, como forma de divulgar os valores, comportamentos e hierarquias sociais de tais sistemas políticos. Nesse sentido, a dança tem servido como pedagogia da etiqueta, que ensina noções culturais, tais como a proximidade, a posição do corpo e o controle adequado da sexualidade (BANES, 1994). Desmond (2013) destaca, por exemplo, que os manuais de dança (do século XIX) incluíam ilustrações para explicar as formas “adequadas” e “inadequadas” de posicionar o corpo para a dança, as distâncias, gestos e posturas.

Nos manuais dirigidos às classes média e alta, corpos muito próximos, colunas vertebrais relaxadas e abraços eram todos considerados sinais de estilo de dança de classe baixa. A manutenção de uma postura e de um gestual distintivos de classe era tarefa a ser aprendida, e eram representados com o imperativo de “sim” e “não” nas ilustrações de pares da dança. (DESMOND, 2013, p98)

Essas ideias, aplicadas ao entendimento do *ballet*, são extremamente provocativas porque desde as suas origens o *ballet* serviu como parte do processo de disciplinamento do corpo no cotidiano das classes nobres (BANES, 1994). Até hoje, o *ballet* funciona como uma forma apropriada de treinar o corpo principalmente das meninas de classe média e alta em

várias sociedades nas quais o *ballet* chegou como uma forma de arte. No entanto, este contexto social entra em tensão com um imaginário biologista que pensa o corpo e sua beleza como universais e definitivos:

B: Mas sabe o que é? É porque se você for ver um físico de uma russa fazendo *ballet*, ela faz um simples arabesque, desde quando a gente conhece o *ballet*, aquilo ali é beleza então é uma coisa meio que...mas é verdade gente! Você pega uma pessoa que tem uma perna torta, um pé que não estica, bota no arabesque... e uma pessoa, uma menina com físico maravilhoso, você vê a diferença, infelizmente, isso é do *ballet* clássico. Por isso é que tem essa dificuldade, esse preconceito. Agora, por outro lado, tem pessoas que amam tanto que elas conseguem se transformar. Uma Ana Botafogo que foi a primeira bailarina do Teatro Municipal por anos, ela tinha um físico difícilimo de trabalhar, ela tem perna torta, ela não tinha pé bom, baixinha, não tinha nada a ver com estrangeiro e ela conseguiu se transformar e tudo o que ela fazia a gente achava lindo e maravilhoso. Ela conseguiu se transformar (Fragmento entrevista #2, abril 2014).

O conceito de beleza como algo natural ao corpo do *ballet* e a sua associação com o físico do europeu (neste caso russo) é evidente na fala desta professora. Só uma verdadeira “paixão” e esforço pela técnica, segundo seu depoimento, podem levar à transformação do corpo. Mais uma vez a contradição aparece quando, mesmo reconhecendo que o *ballet* adapta-se aos contextos específicos, exige ao mesmo tempo, que sejam os corpos os que se adaptem à técnica.

C: [...] então os corpos. Existe mesmo essa dificuldade. Quando a gente trata de escola, de formação a gente tem que ter outro olhar. Eu não posso olhar para os corpos delas por mais facilidade que elas tenham eu não posso pensar que elas vão ser super bailarinas clássicas longilíneas e que vão dançar com triplas piruetas e vão fazer tudo. Eu não posso ter essa visão. Até porque a gente está numa escola. E a gente está mais preocupada por dar uns princípios básicos. Uma boa respiração. Uma qualidade de postura. Coisas que o *ballet* vai trazer independente dela ter um corpo maravilhoso ou não. Então isso é para tudo. Se você está num projeto social onde 90 por cento são negros, você não vai ter corpos fáceis de trabalhar. Você vai ter dificuldade do bumbum empinado porque é da nossa região, é do Nordeste negro brasileiro. E como é que você vai mostrar para uma criança que ela tem que fazer um encaixe do quadril, mas aquilo também vai trazer para ela outras mil coisas. Ela vai ter uma melhor postura, uma lordose que venha mais para dentro e não vire uma coisa tão acentuada e que não poderia ser se ela não tivesse feito o trabalho de *ballet*. Então é uma coisa que se constrói, tudo em volta. Antes o *ballet* era só para uma classe social, era só para um tipo de meninas e o próprio professor discriminava se a menina era mais 'cheinha', se a menina tinha pele mais escura, tudo isso era muito levado em consideração e hoje em dia você não pode. Tudo é tão misturado, tão envolto em várias coisas que você tem que pegar os princípios básicos (Fragmento entrevista #3, maio 2014).

Os marcadores visuais aparecem como formas de valorizar o corpo. A ideia de “um corpo maravilhoso” como algo dado é muito interessante. Maravilhoso para que? Para quem? A forma de se referir ao *ballet* parece, nestes casos, criar uma hierarquia na valoração de características físicas que vão além do corpo que dança. Esse “corpo maravilhoso” do qual falam não só serve para dançar, mas para existir no mundo. Que vantagens tem então possuir um corpo que segundo os padrões é designado como belo, fantástico ou maravilhoso? Que consequências têm não encaixar, total ou parcialmente nestas regras de valoração?

De outro lado, existe também a perspectiva da multiplicidade dos corpos e da possibilidade de adaptação da linguagem do *ballet*

A: [...] porque eu acho assim, eu trabalho aqui, trabalhando método da Royal, vou para o interior e trabalho método da Royal também, e lá são corpos totalmente diferentes também. São corpos que trabalham. As meninas daqui não andam de bicicleta, não sobem pé de mangueira, não vão para roça, não brincam com sapo. Mas é uma outra realidade. Você vê que são corpos mais tonificados, que desde criança já tem uma musculatura formada diferente. Então o que eu vou trabalhar com aquelas crianças aquele padrão, mas de uma outra forma, atendendo aquele corpo. Então eu acho que aquele padrão também não é fixo. É tipo, todo mundo tem que aprender a escrever, você começa do A,Be,Ce,De,E,Fe,Gue, mas aqui você fala A, Be, Ce, De, eFe, Ge, em São Paulo vão falar É e é por isso que não é o que todo mundo conhece? Não acho que modifique. Eu sou a favor de um padrão. Eu não sou a favor da coisa solta, tem que ser cada um com o mundo do seu corpo, não!. É bom ter um padrãozinho, os exercícios são iguais, sim, mas se você sair daqui, for para outro lugar, você vai ver que é um método. Um método ele serve para isso. Mas há diferenças. Tanto que cada aula que cada examinadora vê, ela se encanta. Porque ela vê, no Sul do país uma coisa, ela vem no Nordeste e tem uma coisa totalmente diferente. E é isso que eles dialogam com a gente: como é que vocês trabalharam? Como é que vocês conseguiram tal coisa? Como é que você conseguiu chegar até isso? Porque eles querem ver qual foi esse processo. Eu acho que é super possível manter o padrão e cada um ter suas particularidades, cada um ter seu porque daquilo, sua história (Fragmento entrevista #1, março 2014).

Mesmo dentro de um padrão, seria possível conservar e valorizar as particularidades dos corpos. Esta perspectiva parece dialogar mais com a ideia de desnaturalizar o sistema de movimento como estático e universal conservando ainda uns princípios básicos do gênero de dança. Existe inclusive uma crítica, que aparece na fala de uma professora sobre a ideia de que o *ballet* como sistema estrangeiro, não responde à realidade dos corpos e da expressividade da cultura local:

DBM: Tem outra questão que sempre aparece quando a gente pensa no *ballet*, que é a questão de ser uma técnica estrangeira, de como a gente apropria uma técnica que é europeia, que vem para cá e não mexe com a

nossa realidade, ou nossos corpos...enfim, você deve ter escutado...

A: Eu escutei isso muito na faculdade, eu nunca entendi. Porque a técnica de várias pessoas que também não são brasileiras. Você tem a (faz gestos de contração próprios da técnica Graham)

DBM: Graham?

A: Graham, sim Isso não é. Nada disso vem daqui. Ela não é brasileira. Isadora Duncan não é brasileira que começou com *ballet* moderno, o *ballet* folclórico, a dança africana não vem somente do Brasil, e isso ninguém disse que não é válido...então eu acho que meio pega no pé do *ballet*. Lógico, a gente sabe que o *ballet* deixa a pessoa muito mais fechada mas também depende do profissional que você trabalhe. Se você está numa realidade mais carente, você vai trabalhar o *ballet* de uma forma que atinge aquelas crianças, se você está numa realidade com crianças de classe média alta precisa e tem que trabalhar com uma outra realidade. Acho que isso é independente de ser Brasil, Europa, Na Inglaterra, nos Estados Unidos é independente. Acho que depende do profissional que pega esse direcionamento e vai trabalhar com os corpos (Fragmento entrevista #1, março 2014)..

Por que então estamos dispostos a aceitar linguagens criadas em outros contextos a partir de imaginar outras corporalidades e o *ballet* parece uma realidade tão distante e contraditória? Minha hipótese é que dentro desta discussão encontra-se uma tensão entre o que é familiar e o que é estranho. Ainda mais, encontra-se uma tensão entre formas de hierarquizar uma cultura sobre outra e que se expressam a partir do ensino da dança.

No contexto da América Latina, com sua história de colonização e miscigenação, os processos de hibridação das estéticas e dos corpos são múltiplos. Vários autores têm se dedicado a estudar este fenômeno a partir da perspectiva da colonialidade do poder. A ambiguidade com o *ballet*, talvez aconteça nesse processo de querer nos afastar e ao mesmo tempo parecer às figuras hegemônicas tradicionalmente impostas. Não é gratuito que o *ballet* seja visto em muitos casos como uma atividade de refinamento de classe (para as classes médias) e de ascensão de classe (para as classes populares). Será a partir desta reflexão que abordaremos o terceiro e último problema.

### 3. Dificuldade de equiparar o *ballet* com outras danças, colocando-as num mesmo nível:

A percepção hierárquica do *ballet*, que passa por cima de outras danças, aparece com



frequência. Este posicionamento geralmente quando considera-se o corpo do *ballet* como sinônimo do corpo apropriado para a dança em termos gerais.

DBM: [...] porque essa é outra das críticas que sempre aparecem e que eu sempre estou indagando. A coisa de que o *ballet* é muito rígido, o *ballet* é muito quadrado, mas isso é sempre assim?

B :Isso não tem que ser uma coisa ruim. Eu acho que para você ser uma bailarina, bailarina (ênfase na palavra) você tem que passar pelo *ballet* clássico. Qualquer bailarina clássica, formada em *ballet* clássico vai dançar qualquer coisa. E se você pegar uma mulher de contemporâneo, moderno nem sempre ela vai dançar um clássico.

DBM: Parece então mais fácil transitar do clássico para outros que fazer o caminho contrário?

B: Claro! Porque você vai aprender o básico básico (ênfase na palavra). A base é a base. Quando você vai fazer um contemporâneo, um moderno, você vai usar muitos passos do clássico, muito do seu vocabulário” (Fragmento entrevista #2, abril 2014)..

A ideia de virar uma “verdadeira” bailarina só a partir da incorporação da técnica clássica é evidente neste depoimento. O *ballet* parece ser, neste caso, o padrão a partir do qual são medidas as outras danças. O uso, por parte de outras linguagens, do vocabulário do *ballet*, do seu imaginário poético, e em algumas ocasiões da sua própria estrutura narrativa, faz aparecer o *ballet* como o padrão a partir do qual são medidos outros gêneros e técnicas.

B: Você para ser uma excelente bailarina clássica e ser aceita no mundo, se você for sair para ser uma bailarina clássica, você precisa ser quase uma pessoa perfeita (risos). Fisicamente falando, você precisa ter nascido com corpo perfeito. Então eu acho que é isso também um pouco o preconceito dos outros contra o *ballet* é porque a pessoa se olha no espelho e começa fazer, começa achar que as coisas não estão acontecendo e se desmotivam, perdem aquele brilho. Po! Eu não consigo fazer aquilo, faço feio, meu joelho não estica, eu sou *en dedans*. A própria cobrança vem da bailarina. Entende? Então aquela menina que vem já com um físico bom ela já está 50 por cento do caminho andado (risos) e vem a transformação” (Fragmento entrevista #2, abril 2014).

Descrever o corpo do *ballet* a partir da perfeição remete à ideia de superioridade. Esta valoração sugere o *ballet* como sistema de expressão hegemônica, que não só categoriza outras danças a partir de seu padrão. Define-se como não marcado. Define-se a partir daquilo que não é. O que não é “folclórico”, não é “solto”, e define-se a partir da relação hierárquica com outras formas de dança.

Esta reflexão, poderia ser equipara com aquela que vem dos estudos da identidade com autores como Hall (2005) e Fanon (2009) para explicar formas de valoração cultural. Esta atitude no *ballet*, acontece quando uma forma identitária é considerada superior e por isso não marcada por categorias raciais ou étnicas porque é ela quem as dita. Esta forma “superior” seria o padrão, quem nomeia e etiqueta outras formas a partir de silenciar suas próprias marcas.

Esta reflexão faz eco também com os postulados de Katz (1997) quando explica que a permanência de ideias que sugerem a universalidade da dança, ou a capacidade do ballet de preparar o corpo para qualquer tipo de dança, indica uma reprodução de lendas que não ajudam no avanço de uma investigação importante sobre o movimento. Embora a autora percorre um caminho diferente do meu, já que apoia-se nas ciências cognitivas como caminho para a pesquisa sobre o movimento humano, vale a pena mencionar seu aporte por ter posicionado uma perspectiva de pesquisa que hoje é uma das mais ativas dentro do campo da dança.

Tanto os postulados de Katz, quanto os os de Hall e Fanon, dividem a preocupação pela reprodução de imaginários fundados em concepções etnocêntricas da cultura. Este imaginários aparecem o tempo todo, de formas diversas e até contraditórias.

DBM: O *ballet* clássico é uma técnica que existe faz muito tempo, por que você acha que ela tem permanecido ao longo dos anos?

C: Porque talvez ela consiga reunir como uma atividade física tudo o que é necessário, não só para o corpo mas para a mente também, disciplina, postura, o comportamento também das alunas e traz todo um trabalho de corpo físico que é o alongamento, condicionamento físico. Acho que ele é mais completo do que outras atividades, os esportes ou até mesmo as outras danças, que acabam bebendo um pouco do *ballet* clássico para poder existir (Fragmento entrevista #3, maio 2014).

Neste caso, o *ballet* aparece como base e como um sistema que possibilita a existência de outros. Sobre esta relação entre o *ballet* e outros sistemas, outra das professoras comenta:

B: Agora eu acho que o preconceito está muito mais nas pessoas que fazem outras danças que vão para o *ballet* do que do *ballet* para outras danças. Eu sinto muito mais. A faculdade de dança era uma faculdade que era para ter mais aulas de *ballet* clássico, podia ter uma companhia de dança. Então eles são totalmente contra o *ballet* clássico. (...) Eu vejo pelas minhas alunas que fizeram faculdade de dança todas elas falavam: poxa! Tão pouco *ballet* clássico. Eu acho que os profissionais sairiam de lá muito melhor se a gente tivesse todo o dia uma aula clássica pelo menos, uma hora de aula clássica,

todos os dias na faculdade. Porque você pode fazer outros tipos de dança, entendeu?. Eu tive uma aluna aqui. É porque é faculdade de dança, não faculdade de *ballet*, tudo bem! Mas o *ballet*, pelo que eu já te disse dez vezes aqui, para mim o *ballet* é a base. Então se no início, principalmente, nos dois primeiros anos da faculdade, você pegasse pesado no *ballet* clássico e depois fosse para os outros tipos de dança a qualidade eu acho que melhoraria assim cem por cento (Fragmento entrevista #2, abril 2014).

Porém, como venho argumentando, visões contraditórias aparecem em todas as percepções. Curiosamente foi uma das professoras que mais experiência tem com outros gêneros de dança quem fez uma reflexão interessante sobre os alcances do *ballet* como sistema:

DBM: O *ballet*, ele seria uma base para aprender qualquer outra dança?

A: É uma grande pergunta, (risos) é difícil. Isso, eu já acho demais. Já acho que é querer se achar o todo poderoso. Não acho que seja a única técnica que você aprende e você vai saber tudo. Mas, quando você é iniciado com a técnica clássica, com o *ballet* clássico, para você aprender ALGUMAS (ênfase na palavra) outras técnicas ou alguns outros tipos de dança seja mais fácil. Mas não é que seja tudo. Por exemplo, eu sou dançarina de *ballet* desde pequena. Eu fui dançar dança do ventre e fui um fracasso (risos) e aquela pessoa da dança do ventre às vezes nunca fez uma aula de *ballet* clássico, e é o fenômeno da dança do ventre. Talvez se ela vier para o *ballet* ela se dar muito bem, como não.

DBM: Então parece que o *ballet* serve para ALGUMAS (ênfase na palavra) coisas?

A: Algumas! Sim! E depende do corpo da pessoa. Eu não posso dizer que eu fui fazer *ballet* e eu vou dançar bem hip hop. Eu não vou dizer que vou dançar *ballet* e por isso vou dançar bem dança flamenca, ou que vou dançar bem moderno...depende de tudo, do meu corpo, da minha formação. Se você teve uma professora que teve uma formação mais livre é diferente se você tem essas professoras, vamos dizer assim, altamente clássicas que eu acho que é uma diferença. Se você desde pequena tem aquela professora clássica, magra, rígida, que foi aquela grande bailarina, que também isso acontece muito. Grandes bailarinas que se frustraram, que não deu certo, e ai vêm dar aula. Você se torna aquele bailarino clássico perfeito. Mas você se torna reto, você simplesmente se torna reto. Tem pessoas que simplesmente não tem mobilidade da coluna, não sabe o que é fazer uma contração. Então essa firmeza da coluna já diz muita coisa de um corpo de um aluno. Quando no *ballet* adulto, eu vejo o aluno já todo (alonga a coluna para mostrar ela reta e simular a posição) com aquela postura, não é que ele seja um melhor bailarino. Ele vem de alguém que passou que aquilo seria o certo e às vezes não é o certo.

DBM: Até pode atrapalhar?

A: Totalmente! Se você vai fazer uma aula de moderno, como é que você vai dançar? Como vai se soltar? Você vai fazer uma aula de afro, como é que você vai dançar? Você não vai saber subir o ombro, não vai saber saltar, não vai saber mexer (vai fazendo os movimentos enquanto fala). Então é muito uma coisa da facilidade para algumas coisas a depender do que você vai

fazer. Esse negócio de: se você fez *ballet* você dança tudo. Não não!. Até porque dança não é fácil. Agora, você vai ganhar coisas, direção, tempo, espaço, disciplina, música, mas dançar tudo, isso já é outra coisa. Até se identificar, porque eu acho que para a dança você tem que ter essa identificação. Eu fiz moderno, e não conseguia dar cambalhota (risos), eu fiz capoeira dentro da escola, não conseguia fazer porque não tinha força no braço. E eu sempre fui bailarina. E também não sou completa. Por isso que eu acho que a bailarina clássica não tem que ficar só nos passos, ela tem que fazer abdominal, fazer exercícios de braço, ela tem que ir para academia, ela tem que buscar um jazz, uma outra modalidade que solte mais ela. Eu sempre brinco nisso porque lhe deixa mais completa se você pega um pouquinho de tudo, você é aquilo. Seu corpo vai conhecer um pouquinho de tudo e vai entender isso de uma outra forma (Fragmento entrevista #1, março 2014).

A dança tem sido pensada como construção social natural do movimento humano (RED, 1998) e de articulações de teorias do corpo nas quais os corpos performam identidades individuais, étnicas, de gênero ou de determinadas comunidades. Neste sentido reconheço que a produção, prática e difusão da dança não só está ligada a contextos culturais particulares, mas também sua leitura, uso e interpretação está determinada por tais contextos. Portanto, concordo com Canton (1994) (de quem falaremos em seguida) em que não seria possível falar de formas expressivas em dança que tenham um caráter 'universal'.

Todas e cada uma das expressões da dança estariam ancoradas em valores e imagens culturais específicas. Isto, no entanto, contrasta com a imagem tradicionalmente difundida do *ballet* clássico, de ser uma forma de arte que não está ligada a um acervo cultural específico, que é atemporal e universal. Quase um patrimônio coletivo da humanidade que trabalha com corpos, histórias e movimentos que não pertencem a ninguém.

A questão, não seria uma discussão só sobre como o *ballet* reflete sua própria herança, mas sobre o por que muitas vezes insistimos em negar essa herança, persistindo uma necessidade de declarar o *ballet* como universal.

#### **4.4 Apropriações e contradições: O que fica de tudo isso?**

Chegamos a um ponto em que se faz preciso condensar a discussão. O *ballet*, como sistema de movimento, como técnica, como repertório corporal, como tradição, como forma de arte, debate-se entre dois lugares que parecem contraditórios: Ele é ao mesmo tempo familiar e estranho, conhecido e exótico.

Esta dupla condição é o que define o lugar social do *ballet* clássico hoje. É a partir destas características que podemos entender o *ballet* clássico como artefato cultural que circula dentro do senso comum e configura formas de corporalidade que se refletem na linguagem quando falamos desta forma de dança.

Sobre estas apropriações, que acontecem no meio de históricas relações de poder, o texto de Deborah Root (1998) *Cannibal Culture: Art, appropriation and the commodification of difference*, parece esclarecedor. O *ballet* passa por processos de familiaridade e estranhamento. Ora parece perto, ora parece distante. Root propõe pensar o conceito de exotismo para explicar a construção da estética no ocidente e sua ambivalência na construção de referentes culturais.

A autora pergunta-se sobre por que manifestações que fazem referência ao estrangeiro aparecem continuamente como uma fonte de fascinação de muitas correntes artísticas na cultura ocidental, e por que algumas culturas, objetos e pessoas têm sido codificados como exóticos na estética ocidental e outros não.

Retomando os depoimentos trabalhados no aparte anterior, me pergunto por que, se o *ballet* clássico faz parte do imaginário da dança há tanto tempo e embora se reconheça que ele tem se alimentado de referências de diversas culturas, ainda considera-se como um referente puramente europeu. Seria possível pensar que a distância que sentimos, e a forma de entender um referencial europeu como uma coisa separada de nós, é também uma maneira de fazer aparecer exótica uma manifestação artística que tradicionalmente pensa-se como hegemônica? Que implicações teria esta ambiguidade na compreensão do *ballet* como exótico e ao mesmo tempo hegemônico?

Root define o exotismo como uma apreciação sofisticada de outras culturas ou como uma forma de nostalgia por outro tempo ou lugar manifestada esteticamente. Argumenta também que esse conteúdo estético está fortemente ligado a experiências de colonialismo e sistemas de dominação econômica da atualidade. Para a autora, o processo de tornar exótica alguma coisa, é uma forma de canibalismo cultural. O que é diferente é consumido, e usado para criar imagens de algo que está “fora” e que escapa aos problemas da cultura ocidental. Root argumenta que:

As diferenças entre culturas claramente existem, e o problema não é que isto seja percebido mas como vira uma forma estetizada e por quem. O problema parece acontecer quando a diferença cultural é construída através de sistemas

de autoridade particulares e usado para seu próprio benefício. Ou para expor o assunto de uma forma diferente, quando este interesse sai do equilíbrio, e o fato da diferença por si só, é capaz de produzir emoção intensa e prazer negando às pessoas ou culturas que são a fonte do interesse (ROOT, 1998, p. 30)<sup>20</sup>.

Para a autora, a experiência colonizadora não só consistiu em ter lugares para explorar recursos com valor econômico, mas para ter acesso a territórios onde as fantasias de poder absoluto pudessem ser feitas de fato. No texto, explica-se que essa nostalgia pelo 'tempo passado', os 'velhos dias', é a partir de vários pontos de vista, um lamento, um arrependimento pela perda de estilos e poéticas, mas não pela perda de instituições sociais, políticas, econômicas e cerimoniais nas quais essas poéticas funcionavam e tinham um significado.

Isto pode ser muito interessante para pensar o atual contexto do *ballet* clássico e essa nostalgia que parecem trazer suas poéticas, que, no entanto não conseguem dar mais conta dos significados que a tradição concedia. Por isso resulta interessante a relação entre a produção de significados no *ballet* hoje e as formas como é ensinado. Assim:

A forma como as imagens do exótico são disponibilizadas para o sistema sujeito-objeto ocidental significa que a cultura ou uma parte dela que está virando exótica, já encontra-se dentro de um sistema colonial, mercantilizado. Nós- e aqui estou querendo dizer ocidentais, urbanos, provavelmente brancos- somos, portanto, incapazes de aprender algo sobre outras sociedades porque, acreditamos que já o sabemos (ROOT, 1998, p 48)<sup>21</sup>

Esta reflexão lembra os postulados de Canton (1994). Na sua análise sobre a transformação dos contos de fadas e sua adaptação no território da dança, a autora explica que um dos lugares onde os contos de fadas têm sido mais trabalhados como tema central são os *ballets* clássicos. Canton argumenta que esta associação começa pela fascinação do *ballet* romântico com temas mágicos e sobrenaturais próprios da cultura popular e aos poucos retomada pela aristocracia.

---

20 Tradução minha. Texto original: “Differences clearly do exist between cultures, and the issue is not that these are noticed but how these come to be aestheticized and by whom. The problem seems to occur when cultural difference is constructed through particular systems of authority and is charged or energized for its own sake or, to put the issue somewhat differently, when this interest goes out of balance in such a way that the fact of difference itself is able to produce intense excitement and pleasure at the cost of negating the people or culture that is the source of interest”

21 Tradução minha. Texto original: “the way exotic images are made available to the Western spectator-subject means that the culture or part of it being exoticized is already inserted into a commodified, colonial system. We-and here I mean Westernized, urban, probably white people- are thus unable to learn anything from other societies because, we believe we already know”

Na história do *ballet*, o mestre Petipa foi um dos maiores criadores de *ballets* que usavam o conto de fadas como argumento. Do mesmo jeito, na Rússia czarista de finais do século XIX desenvolveu-se este tipo de *ballets* junto com a formalização do ideal etéreo da bailarina como no caso da Sylphide e das Willis do *ballet* “Giselle”, que foram os primeiros papéis criados intencionalmente para encarnar este ideal.

Canton argumenta que foi no final do século XIX que o *ballet* começou a se preocupar mais pelos aspectos formais da dança, a concepção das linhas e o virtuosismo. Além disso, nesta época, a concepção das cenas começou ser desenvolvida em torno dos bailarinos principais. Os elementos narrativos das histórias começaram a ser transpostos com passos e movimentos próprios do vocabulário do *ballet* para marcar as mudanças da história.

Da mesma forma que o *ballet* clássico, o conto de fadas não só vira parte do senso comum das pessoas, mas também começa ser interpretado como atemporal, neutro e universal. É neste ponto que a autora vai introduzir sua tese principal segundo a qual os contos de fadas são trabalhos específicos que respondem a contextos sócio- históricos específicos, e que têm sido adaptados, revisados, e modificados segundo o contexto da época e das preocupações pessoais dos autores (CANTON, 1994). Os contos de fadas são adaptações de histórias orais e tradições folclóricas para textos literários, e nesse processo sofrem transformações e interpretações que de nenhuma forma são neutras. Para ela as abordagens formalistas na literatura e na história tendem a homogeneizar os atos sociais particulares e distanciá-los de seu contexto.

Para Canton, o processo de esvaziamento de contexto e mitificação dos contos de fadas ocorre com sua utilização nos *ballets* clássicos e com a apropriação deles pelas editoras e a indústria publicitária. Nestes lugares, o conto perde definitivamente autoria, contexto e ideologia. Eles se transformam na norma, no natural. Uma vez apagados seus elementos culturais e estéticos, podem ser disfarçadas as motivações que levaram à adaptação dos contos em diversos contextos e perder essa capacidade utópica transformadora.

Neste sentido, Canton (1994) e Kealiinohomoku (2013 [1969-1970; 1998]) concordam na necessidade de contextualizar, historizar e até certo ponto politizar os usos sociais do *ballet* como uma forma de “exotizar”, isto é, olhar com olhos antropológicos, uma expressão cultural que nunca foi lida nesses termos e assim relativizá-la. Este seria o exercício de estranhamento. Mas na prática o *ballet* também é cotidiano. Praticamos *ballet*, assistimos

*ballet*, produzimos *ballet*. Nesse sentido o reconhecemos familiar e carregado dos seus sentidos de universalidade e hegemonia.

Da mesma forma que o lugar social do *ballet* não pode ser lido unicamente como exótico, manter o lugar social do *ballet* unicamente no lugar da hegemonia proporciona uma visão parcial dos seus usos. Bourdieu (2007) chamou de “distinção” a relação entre classes sociais, nas quais alguns artefatos culturais servem como marcadores diferenciadores e são construídos simbolicamente como identificadores de alguns grupos sociais.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os 'sistemas simbólicos' cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) (BOURDIEU, 1989, p.11)

Nessa relação de distinção, constroem-se relações de dominação de umas culturas sobre outras que são evidentes no senso comum das pessoas. No entanto, e a partir das possibilidades que abrem as análises etnográficas que venho apresentando, existe a meu ver a possibilidade de localizar o lugar social da prática em uma relação de tensão entre a hegemonia e o exotismo, como uma relação muito mais complexa e frutífera para procurar formas de transformar a prática. Fazendo também uma leitura do conceito de distinção de Bourdieu, Desmond (2013) explica que:

O estilo de movimento é um importante modo de distinção entre grupo sociais e é, em geral, ativamente apreendido ou passivamente absorvido em casa ou na comunidade. Tão ubíquo, tão “naturalizado”, a ponto de ser quase desapercibido como um sistema simbólico, o movimento é fundamentalmente texto social, complexo, polissêmico, sempre cheio de significados e no entanto em contínua mudança (DESMOND, 2013, p. 96)

Este caminho de tensão reconhece os potenciais dos sujeitos para transformar a prática. A análise etnográfica e da linguagem que propus nestes capítulos procurou ser uma ferramenta metodológica para identificar formas de construir significados dentro de uma prática. Neste processo de estranhamento que separa aquilo que é dito daquilo que se falta (GARFINKEL, 2006) tentei abordar algumas maneiras nas quais a linguagem manifesta-se como criadora de sentidos na prática do ensino do *ballet* clássico. Finalmente esta tentativa dialoga com Banes (1994) no sentido de propor o reconhecimento do corpo tanto como



terreno fértil de reprodução de ordens quanto de resistência. Um território no qual as pessoas comuns, que não têm um lugar hegemônico podem criar as suas próprias identidades sociais, manipular, refazer e redefinir as imagens produzidas sobre o corpo pela ideologia dominante.

Assim este diálogo entre disciplinas como antropologia e as artes cênicas procura instrumentos criativos e conceituais de subversão de ordens, a partir de propostas que envolvem os sujeitos, as suas experiências mais próximas para finalmente transformar as próprias disciplinas.

## 5 Conclusões e possibilidades de seguir rastros

Este trabalho começou com perguntas sobre o lugar do *ballet* como prática, como sistema codificado de movimento e como tradição. Aproveitando minha experiência como bailarina, que desde criança aproximou-se desta forma de dança, me aventurei a propor uma perspectiva etnográfica que funcionasse como caminho de ida e volta para entender a incorporação do *ballet* como processo cotidiano. Neste caminho etnográfico fui ao encontro de outras experiências. Me aproximei a outras vozes e outras formas de compreender a dança.

A pergunta sobre por que o ensino do *ballet* clássico é uma prática tão comum e difundida, foi um dos motores para aprofundar nesse olhar micro que exige a etnografia, e que se preocupa por entender um fenômeno desde suas ações mais cotidianas.

Este trabalho se localizou na fronteira entre desnaturalizar uma prática que era conhecida por mim, e ao mesmo tempo utilizar estes conhecimentos para dar conta de um universo que precisa ser analisado desde diversos referentes teóricos. Desta forma, ao longo destas páginas argumentei sobre como as pedagogias nas aulas de *ballet* e as concepções do corpo dialogam com contextos sociais específicos que transformam a imagem que temos do *ballet* hoje. Esta análise permitiu indagar sobre possíveis significados sociais da dança e sobre a construção de imaginários culturais e poéticas a partir dela.

Durante este trajeto, analisei, a partir de cenários etnográficos concretos, as formas como a prática do *ballet* clássico é entendida, interpretada, divulgada e transformada. Sem dúvida, não posso chegar a uma única resposta, e pelo contrário durante o desenvolvimento do trabalho tentei aproveitar os múltiplos olhares sobre a prática que sugerem que, antes de qualquer coisa, a dança é experiência diversa e em movimento.

Este trabalho preocupou-se também por posicionar o estudo da dança dentro de um debate político. Na construção do marco teórico optei pela perspectiva da antropologia da dança por ser um caminho que questiona as relações desiguais entre culturas. A antropologia da dança posiciona-se em um terreno que procura questionar as formas como temos classificado as danças (e ainda mais, como temos construído o conceito de dança) e as repercussões que estas classificações têm para o reconhecimento da diversidade no que refere às manifestações do movimento humano. Com esta discussão como tela de fundo, este trabalho desenvolveu-se a partir dos conceitos de linguagem, corporalidade e poder, através de uma argumentação, que em diálogo com os dados etnográficos, se interessou por

questionar a construção social da dança hoje.

A minha preocupação pelo uso da linguagem verbal dentro das aulas de *ballet*, vem de uma curiosidade sobre a codificação do sistema e como isto tem servido para dar ao *ballet* um status de superioridade. A linguagem codificada tem levado a muitas pessoas, durante séculos, a afirmar que o *ballet* é a base da dança. Assim, esta inquietação pela forma como se ligam, técnica, linguagem e corpo a partir de concepções culturais foi um dos fios condutores desta pesquisa.

A relação entre palavra (descrição), movimento e cultura é muito poderosa e poética. O que chamamos de passo de dança no *ballet* clássico, por exemplo, é um movimento definido por uma palavra e uma imagem em movimento (que por sua vez tem uma forma, uma trajetória e uma intenção). A palavra- nome do passo tenta descrever o caminho que deve seguir o corpo para ser feito. Às vezes também o nome do passo tenta descrever metaforicamente ou aludindo à semelhança com outra coisa, qual é o caminho do movimento. Porém, o movimento resultante não tenta de jeito nenhum copiar exatamente a forma na qual está se inspirando. O bailarino sintetiza alguns elementos da imagem metafórica, faz uma leitura deles, os recolhe e concretiza em uma forma abstrata, para finalmente traduzir este sentido no próprio corpo.

Este diálogo é o que cria uma ideia de corporalidade específica do *ballet*. A ideia de corporalidade dialoga com essa linguagem codificada nas palavras e nos movimentos. A partir da análise das situações cotidianas dentro das aulas de dança, foi possível evidenciar que existem uns imaginários sobre o que o corpo representa no *ballet*. Imaginários que são transmitidos a partir de metáforas e que procuram o desenvolvimento de uma técnica corporal ao estilo de Mauss (2003 [1950]) em tensão com princípios extracotidianos de utilização do corpo que foram apontados por perspectivas como a antropologia teatral de Barba (2005) a entocenologia de Bião (2007) e a antropologia da dança que sintetiza Camargo (2013 [2008]).

Por último, a noção de poder vinculou-se com uma reflexão sobre como o *ballet* tem sido considerado, entre outras coisas, uma manifestação do colonialismo (THOMAS, 2003). Nesta pesquisa, procurei analisar o *ballet* como uma forma de dança que traz uma série de valores e poéticas do corpo de caráter europeu que também foram reapropriados e redefinidos nos contextos particulares nos quais o *ballet* chegou. Assim, propus finalmente pensar a dança como um fenômeno que reafirma, faz resistência, desafia o *status quo*, ou às vezes faz as duas simultaneamente, e nesse sentido representa uma ação social que pode ser ambígua

(DESMOND, 2013).

Com o intuito de criar uma narrativa, uma espécie de ordem dentro de um universo que pode ser vasto e inapreensível, fui descobrindo que dentro das conversas das professoras, das falas das estudantes, das interações cotidianas com a prática do *ballet* e ao interior das minhas próprias lembranças e perspectivas existiam uma série ecos que tinham uma ressonância em vários destes lugares.

Procurando de novo nos fundamentos metodológicos dos quais nasceu esta pesquisa, utilizei o conceito de “rastro”, apontado pela etnometodologia (COULON, 2006) e pelos estudos sobre processos criativos (SALLES, 2008), como uma profunda coincidência com o que estava aparecendo na escrita.

Estes rastros foram identificados dentro do contexto cotidiano da prática em vários sentidos: Na tensão que existe entre um sistema de movimento codificado em francês (e no caso do Royal, também em inglês) e as apropriações que o contexto permite. Seja traduzindo as palavras, trocando-as, mantendo o nome do passo mas modificando sua pronuncia em português, todas estas possibilidades estão falando de uma situação de encontro entre tradições que vale a pena continuar rastreando. Este trabalho aproximou-se principalmente do uso metafórico da linguagem dentro deste contexto. Ao meu ver, as metáforas funcionam também como rastros que permitem develar sentidos implícitos dentro da prática. A forma como se descreve o movimento, como utilizam-se semelhanças entre o corpo da bailarina e outras imagens (de figuras sobrenaturais, por exemplo) pode ser um caminho para aprofundar sobre noções que usualmente circulam nos espaços de ensino ou profissionais.

Quando as professoras utilizam a expressão “correr como bailarina”, “sentar-se como bailarina” e qualquer outra coisa “feita como bailarina” sugerem que existe uma imagem ideal, uma noção pré-constituída do que significa ser bailarina. Esta ideia de que as alunas devem “encarnar” ou “incorporar” à bailarina, constitui um rastro interessante para pensar a tensão entre a construção de um corpo cotidiano e um corpo extracotidiano. O *ballet* como gênero de dança, prepara o corpo em uma série de dinâmicas e capacidades que poderíamos considerar extracotidianas (BARBA, 2005). Porém, é comum escutar entre quem pratica e não pratica o *ballet*, que este gênero de dança prepara também o corpo para situações cotidianas (melhorar a postura, caminhar com mais graça, ter um corpo belo, entre outras). Esta tensão é interessante para pensar de novo, as formas como corpo e cultura imbricam-se e permitem rastrear transformações nos nossos valores.

Nessa relação entre corpo e cultura localiza-se também o último rastro que destaco no trabalho e que tem a ver com a permanente relação do *ballet* com a visualidade. Citro (2012) descreveu esta condição argumentando que o *ballet* construiu-se com destaque a uma “cultura do visual”. No meu trabalho etnográfico esta condição tentou ser aprofundada também a partir de descrever os espaços de sala de aula e como eles se relacionam com a dinâmica do ensino. Da mesma forma, utilizei descrições de exercícios, gestos e poses que privilegiam uma consciência do visual, do corpo para ser visto, ainda mais uma consciência da musicalidade que utiliza elementos visuais para codificar o movimento. Esta característica, embora problemática em alguns casos, poderia ser também um território interessante para estudar sistemas estéticos, preocupações poéticas para a dança e por que não formas culturais específicas de construir o corpo para cena.

A partir dessa aproximação a espaços cotidianos de ensino, este trabalho posiciona-se em um lugar duplo. Estamos em contato com o *ballet*, sua tradição e sua poética, sua codificação. O *ballet* não é uma coisa estranha, cujos códigos são completamente incompreensíveis. Pelo contrário o *ballet* faz parte do imaginário social de bailarinos e não bailarinos. Esta posição é muito mais produtiva e interessante, do que negar sua existência e diálogos.

Porém o debate tem outra cara. Da mesma forma como o *ballet* pode ser familiar, ele deve, como postura política (e por que não, poética) ser estranho. Quando conseguimos desnaturalizar o *ballet*, reconhecê-lo como uma tradição mais, ao mesmo nível do que qualquer outra tradição popular, é possível reconhecer nele elementos muito mais interessantes sobre a construção do seu universo.

Quando dentro do ensino, o *ballet* se mantém como hegemônico, como superior, como universal, ele perde uma quantidade significativa de elementos que podem enriquecê-lo como tradição. Continuo a me perguntar por que é muito mais usual descrever as danças populares em relação com outros elementos da cultura como a religiosidade, a política, as relações sociais, a ritualidade, mas no caso do *ballet* estes elementos parecem estar apagados. Dentro do ensino, das obras de repertório (que não abordo neste trabalho, mas seria interessante analisar) existem inúmeras referências a tradições orais, rituais e aspectos da religiosidade popular de diversas culturas que poderiam ser aprofundadas com muita mais criatividade se o *ballet* não fosse localizado em um lugar hegemônico e universal. Seria então, nestes caminhos de encontro que este estudo poderia aportar a outras formas de entender as danças em um

sentido múltiplo e em relação com as suas tradições culturais.

## **Bibliografia**

- ABAD, Ana. **Historia del ballet y la danza moderna**. Alianza Editorial, 2004.
- ALCOFF, Linda Martin. **Visible identities: race, gender and the self Studies in feminist philosophy**. New York, Oxford University Press, 2006.
- AUSTIN, J.L. **Como hacer cosas con palabras**. Edição eletrônica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 1955.
- BANES, Sally. **Writing dancing in the age of posmodernism**. New England, Wesleyan University Press, 1994.
- BARBA, Eugenio. **La canoa de papel**. Tratado de Antropología Teatral. Buenos Aires, Catálogos, 2005.
- BARBA, Eugenio. **A arte secreta do ator**. Dicionário de Antropologia Teatral. São Paulo-Campinas, Editora Hucitec, 1995.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de un discurso amoroso** (Trad. Eduardo Molina). Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1993.
- BEJART, Maurice. **Cartas a un joven bailarín**. (Trad. Leopoldo Kulesz). Buenos Aires, El Zorzal Ed, 2005.
- BIÃO, Armindo Jorge. **Etnocenologia e a cena baiana: Textos reunidos**. Salvador, PA Gráfica e Editora, 2009.
- BIÃO, Armindo Jorge. **Artes do corpo e do espetáculo: Questões de etnocenologia**. Salvador, P&A editora, 2007.
- BOAS, Franz. **Race, language and culture**. Mc Millan Editor. 1949
- BOURCIER, Paul. **Historia da Dança em Ocidente**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura**. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo- Porto Alegre, EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico** (Trad. Fernando Tomaz). Lisboa, Editorial DIFEL, 1989.
- BUSSEL, Darcy. **The Ballet Book**. London, 1994
- CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes Camargo. (Org.) **Antropologia da Dança I**.

Florianópolis: Ed. Insular, 2013.

CAMARGO, Giselle G. A. Antropologia da dança: ensaio bibliográfico. In: CAMARGO, G. G. A. (Org.) **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Ed. Insular, 2013, p. 15-29.

CANTON, Katia. **E o Príncipe Dançou**: O conto de fadas, da tradição oral a dança contemporânea. São Paulo, Editora Atica, 1994.

CERWONKA, Allaine e MALKKI, Lisa. **Improvising theory**: process and temporality in ethnographic fieldwork. Chicago, University of Chicago Press, 2007.

CITRO, Silvia. **Cuerpos en Movimiento**: Antropología de y desde las danzas. Buenos Aires, Editorial Biblos Culturalia, 2012.

CLIFFORD, James. **Dilemas de la cultura**: Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. Gedisa Editora, 2001.

COULON, Alan. **La etnometodología**. España- Madrid, Ediciones Cátedra S.A, 1998.

DALGALO, Fabio. **A etnografia na pesquisa em artes cênicas**. In: Moringa Artes do Espetáculo. João Pessoa, V. 3 N. 2 jul-dez/2012. 2012

DESMOND, Jane C. **Corporalizando a diferença**: Questões entre dança e estudos culturais. (trad. Mariângela de Mattos Nogueira In: Dança Revista. V.2, N2. Jul-Dez 2013., Salvador, 2013, p 93-120

DE VONYAR, Jill. **Degas and the Dance**. New York, Harry N. Brahms, 2002.

DURAND, Gilbert. **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**. Introduction à l'archétypologie générale. Paris, Bordas Ed, 1969.

ECO, Umberto. **Historia de la belleza**. Random House Mandadori, 2010.

ELIAS, Norbert. **El proceso de la civilización**: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Ediciones Akal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión**. Siglo XXI editorial, 2009

GARFINKEL, Harold. **Estudios en Etnometodología**. México UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades- Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Anthropos Editorial, 2006

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Ed. Gedisa, 1988

GREINER, Christine. **O Corpo**, pistas para estudos indisciplinados. São Paulo, Annablume, 2006.



- HALL, Stuart. **Questions of cultural identity**. SAGE Publications, 2005.
- HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rocco ed, 1999.
- HANNA, Judith Lynne. **To dance is human**. Austin, University of Texas Press, 1979.
- HANNA, Judith Lynne. Dance, odyssey and theory. In: **New dimensions in dance research: Anthropology and dance**, 1972.
- HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach**. Philadelphia, University of Pensilvania Press, 1974
- KAEPLER, Adriene. A dança segundo uma perspectiva antropológica. (Trad. Giselle G. A. Camargo) In: CAMARGO, G. A. (Org.) **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 97-121.
- KAEPLER, Adrienne. Dança e o conceito de estilo. (Trad. Giselle G. A. Camargo) In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.) **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Ed. Insular, 2013, p. 87-96.
- KAEPLER, Adrienne. **Dance Ethnology and the Anthropology of Dance**. In: Dance Research Journal, Vol. 32, No. 1 (Summer, 2000), University of Illinois Press on behalf of Congress on Research in Dance, 2000, p. 116-125.
- KATZ, Helena. O coreografo como DJ. In: Lições de dança I Org. Roberto Pereira e Silvia Soter. Rio de janeiro. UniverCidade, 1997. p. 11-24
- KEALIINOHOMOKU, Joan. Uma antropóloga olha o *ballet* clássico como uma forma de dança étnica. (Trad. Giselle G. A. Camargo) In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.) **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Ed. Insular, 2013 [1969-1970; 1998], p. 123-142.
- KURATH, Gertrude. Panorama of dance ethnology. In: **Current. Anthropology** 1(3): 233-54. 1960.
- KURATH, Gertrude. Choreology and Anthropology. In: **American Anthropology** No 58. 1956.
- LAPLANTINE, François. Aprender antropologia. (trad. Marie Agnès Chauvel). São Paulo. Brasiliense ed, 2007.
- LEVI-STRAUSS, Claude. Tristes Trópicos. Buenos Aires, Universitaria de Buenos Aires Ed, 1976.
- LÍRIO, Vinicius da Silva. **Bença às teatralidades híbridas: O movimento cênico transcultural do Bando de Teatro Olodum**. Salvador: Quarteto Ed, 2014

- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador. EDUFBA, 2004.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Los argonautas del Pacífico Occidental**: comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea melanésica. Ed. Península. 2001 [1922]
- MARCUS, George e CLIFFORD, James. **Writing Culture**: The poetiscs and politics of ethnography. Los Angeles, University of California Press, 1986.
- MARTINS, Leda. **Performances da oralitura**: corpo, lugar da memoria. In: Revista Letras N.26 Junho 2003. PPGL-UFSM. 2003. p. 63-81.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia** (Trad. Pablo Neves), São Paulo. Cosac Naify, 2003 [1950].
- NOVACK, Cyntia. **Sharing the dance**: Contact Improvisation and American Culture. The University of Wisconsin Press. 1990.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. (trad. Maria Helena Nery Garces). São Paulo, 1997.
- PAVIS, Patrice. Antropologia Teatral. In: **Dicionário de Teatro**. São Paulo, Editorial Perspectiva, 2011.
- PEERS, Juliette. Ballet and Girl Culture. In: **Girl Culture**, An Encyclopedia. (Mitchell, C. and Reid-Walsh, J. Ed) London, Greenwood Press, 2008, p.73-85.
- PEREIRA, Roberto. Gruas vaidosas. In: **Lições de Dança I**. Pereira Roberto (org), Rio de Janeiro, UniverCidade Editora, 2006, p.173-190.
- REED, Susan A. The politics and poetics of dance. In: **Annual Review of Anthropology** Vol 27 (1998), 1998, p 503- 532.
- RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo, Annablume, 2003.
- RESENDE, Leandra Fernandes. **Entre pontas, coques e pliês**: aprendizagem da dança no contexto do Centro de Formação Artística do Palacio das Artes. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 2011.
- ROBATO, Lia. **Passos de dança na bahia**. Salvador, Fundação casa de Jorge Amado, 2002.
- ROOT, Deborah. **Cannibal Culture**: Art, Appropriation and the commodification of difference. Westview Press. 1998.
- ROSALDO, Renato. **Cultura y Verdad**: La reconstrucción del análisis social. Abya-Yala Ediciones. 2000.

- SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia del mundo social**: Introducción a los problemas de la sociología comprensiva. Editoria Paidós. 1972.
- SALLES, Cecilia Almeida. **Crítica genética**. Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo d criação artística. São Paulo, Editora PUC-SP, 2008.
- SALLES, Cecilia Almeida. **O Gesto Inacabado**. Processo de criação artística. Annablume. 1998
- SANTOS, Tatiana Mielczarski dos. **Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: A performance artística do *ballet* clássico como performance de gênero**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. 2009.
- SINGER, Al. The metrical structure of Macedonian dance. In: **Ethnomusicology** No 18. 1974.
- THOMAS, Helen. **The body, dance and cultural theory**. New York, Palgrave macmillan ed, 2003.
- THOMAS, Helen. **Dance, modernity and culture explorations in sociology of dance**. Routledge Ed. 2001.
- WACQUANT, Loic. **Entre las cuerdas**: Cuadernos de un aprendiz de boxeador. Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2006
- WARREN, Gretchen Ward. **The art of Teaching Ballet**: ten twentieth century masters. Florida, University Press of Florida, 1996.
- YOUNGERMAN, Suzanne. Curt Sachs e sua herança: uma resenha crítica da História Mundial da Dança com um levantamento de estudos recentes que perpetuam suas ideias. (Trad. Giselle G. A. Camargo) In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.) **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Ed. Insular, 2013 [1974], p. 57-74.

## Anexos

### Anexo 1

CONTENTS	
About the Academy .....	ii
How to Use this Book .....	iii
Glossary of Terms Used in This Book.....	iv
<b>PRE-PRIMARY IN DANCE</b>	
PP1* Warm-up .....	1
PP2 Legs and Feet.....	2
PP3 Fingers and Hands .....	4
PP4 Walks.....	6
PP5 Run and Balance .....	8
PP6 Bounce and Jump.....	10
PP7 Bend and Spin.....	12
PP8 Picked-up Galops.....	14
PP9 Claps and Jumps.....	16
PP10 Skips .....	18
PP11 Imaginative Movement Sequence.....	18
PP12 Cool-down.....	20
<b>PRIMARY IN DANCE</b>	
P1* Warm-up .....	25
P2 Legs and Feet.....	26
P3 Arms and Head – Music A.....	28
Arms and Head – Music B.....	30
P4 Bend and Run.....	32
P5 Bend and Point.....	34
P6 Transfer of Weight.....	36
P7 Marches.....	38
P8 Jumps.....	40
P9 Springs.....	42
P10 Hops, Jumps and Springs.....	44
P11 Galops and Skips.....	46
P12 Run and Leap.....	46
P13 Bouncing Ball Dance.....	48
P14 Dressing-up Dance.....	52
P15 Cool-down and Révérence.....	56
<b>BENESH MOVEMENT NOTATION GLOSSARY.....</b>	<b>59</b>

Sumário da cartilha de aula para os níveis Pre-primary e Primary. *Exercises and dances. Pre-primary in dance. Primary in dance. Examinations and class awards.* Malefem Ed. Royal Academy of Dance.

Anexo 2



Edgar Degas: "The Little Fourteen-Year-Old Dancer" Em: *Heilbrunn Timeline of Art History* .  
New York: The Metropolitan Museum of Art, 2000–.fotografia disponível em:  
<http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/29.100.370>

## Anexo 3

### Entrevistas

#### Entrevista #1 Março de 2014

##### Professora A

DBM: Para começar, eu queria que você me contasse um pouco, como você chegou ao *ballet* clássico

A: Eu não cheguei. Eu já fui posta diretamente no *ballet* clássico. Com 3 anos porque eu, eu andava com pezinho para dentro e aí o médico aconselhou minha mãe me colocar no *ballet* clássico e na natação. Como não tinha nenhuma natação perto de mim aí minha mãe me colocou no *ballet* e aí eu fiquei no clássico desde os 3 anos.

DBM: E como professora de *ballet*?

A: como professora aos 13 para 14 anos teve uma crise no país. Aquela época meu pai tinha uma loja grande de produtos veterinários e tinha caído. Aí não é que não tivesse dinheiro mas um dos cortes seria o *ballet* porque era um item de luxo. E eu já tava na barra. (Entram algumas estudantes)

Aí nessa época meus pais me tirar do *ballet* por causa disso. Aí eu resolvi conversar com a diretora e ela me deu uma bolsa. Mas essa bolsa valia como...

DBM: Uma espécie de troca?

A: isso uma troca, uma permuta. Então ao invés de eu simplesmente ter bolsa, eu tinha bolsa e auxiliava a professora na aula de crianças. Aí essa professora engravidou e eu já fiquei no lugar dela. Não foi nada muito programado. Foi acontecendo, acontecendo, acontecendo...

DBM: Engraçado porque muitas histórias de outras professoras de *ballet* são parecidas. Não é tanto uma preparação mas uma coisa que vá acontecendo.

A: aí depois como a diretora viu que eu tinha jeito, que eu tinha jeito com crianças aí eu já estava com 15 ou 16 anos, ela começou a me direcionar. Ela viu que também dançando eu não seria uma tão boa bailarina, ela já me direcionou para ser professora. Então aí foi que a gente foi trabalhando isso.

DBM: Pensando nessas coisas que a gente já vem conversando assim de forma mais informal, era essa coisa do *ballet* mesmo sendo super criticado é um lugar ao qual muitas pessoas vão. As pessoas querem aprender *ballet*... Enfim! Eu queria que você falasse um pouco da questão de porque ensinar *ballet* hoje? Qual é o sentido de aprender *ballet* hoje para as pessoas? Por que não passa de moda? (risos das duas)

A: não passa de moda mesmo. Eu acho que os princípios do *ballet* são muito concretos. E isso para mim pai lhe da firmeza. Um pai, por não entender de dança, tal vez, ou por não entender dos processos, colocar a criança numa aula de contemporâneo, colocar a criança numa aula de

*ballet* moderno já fica difícil porque tudo é mais complexo, tudo é muito mais sem distinção. E o *ballet* não. O *ballet* ele é chapado. Ele está ali, ele diz como é. Você pode dizer: você vai ter as aulas e ela vai aprender isso, isso e aquilo, ela vai aprender a ter responsabilidade, a gente vai trabalhar isso, isso com a criança... e ai, eu acho que o pai no caso de criança se sente seguro. Tanto que a nossa queda de alunos geralmente é com 12 ou 13 anos porque elas param de gostar tanto, são poucas que ficam, porque tem que ter gosto, tem que ter um gosto refinado para ficar ouvindo música, para ficar fazendo aquela aulinha mesma durante quase sete meses para depois fazer o exame para depois começar um processo de festival. Então adolescente no mundo de hoje já não consegue muito conviver com isso. Tem algumas que ainda conseguem ou que os pais ainda impõem por status ou por vontade de que elas estejam e quando estão maiores acho que é pelo sonho mesmo. O sonho de toda mulher de eu queria ser bailarina um dia ou fiz *ballet* quando criança, larguei para estudar e agora estou voltando. Então eu acho que o *ballet* é mais consistente. Eu acho que é essa a palavra. A gente consegue ver tudo muito bem organizado nele para escola fica muito fácil. Mesmo no método sendo diferente, eu acho que isso é mundial. Ele consegue ser mundial. Você faz uma aula aqui, você vai fazer uma aula em outro país você vê que basicamente é a mesma coisa, não tem variações. Contemporâneo não. Você vai fazer aula em um lugar daqui a pouco você em outro e ai segue que linha?, que trabalho? Então acho que essa é a maior dificuldade. E o pai quando ele procura, procura também pensando nessas coisas. Por mais que você tenha um trabalho concreto no contemporâneo, o pai não vai entender com tanta facilidade se ele não tiver um conhecimento de caso. A não ser que o pai tenha um conhecimento....

DBM: E as vezes a procura não sempre é especificamente pela técnica...

A: Isso! Pelas coisas que vão além da técnica. As coisas que a técnica agrega. A feminilidade, a questão da postura, a questão da disciplina, eles trazem e pedem muito isso para a gente. Ah! Ela vai ficar disciplinada como se a gente fosse dar. E a gente não dá, isso parece que vem.

DBM: Tem outra questão que sempre aparece quando a gente pensa no *ballet*, que é a questão de ser uma técnica estrangeira, de como a gente apropria uma técnica que é europeia, que vem para cá e não mexe com a nossa realidade, ou nossos corpos...em fim, você deve ter escutado, né?

A: eu escutei isso muito a faculdade, eu nunca entendi. Porque a técnica de varias pessoas também não são brasileiras. Você tem a (faz gestos de contração próprios da técnica Graham)

DBM: Graham?

A: é! Isso não é. Nada disso vem daqui. Ela não é brasileira. Isadora Duncan não é brasileira que começou com *ballet* moderno, o *ballet* folclórico, a dança africana não vem somente do Brasil, e isso ninguém disse que não é válido...então eu acho que meio pega no pé do *ballet*. Lógico, a gente sabe que o *ballet* deixa a pessoa muito mais fechada mas também depende do profissional que você trabalhe. Se você esta numa realidade mais carente, você vai trabalhar o *ballet* de uma forma que atinge aquelas crianças, se você esta numa realidade com crianças de classe média-alta precisa e tem que trabalhar com uma outra realidade. Acho que isso é independente de ser Brasil, Europa, Na Inglaterra, nos Estados Unidos é independente. Acho que depende do profissional que pega esse direcionamento e vai trabalhar com os corpos.

DBM: então nesse sentido o *ballet* não é fechado, ele meio que se adapta?

A: Ele é adaptável totalmente ao contexto. Não depende do *ballet*, depende da gente que está trabalhando. Depende da aula. Depende de a que nos remete esse exercício para uma criança. Depende a que você leva do exercício do *ballet* que o corpo brasileiro possa fazer. Ou seja é menos prezando outras formas? É só glorificando o corpo brasileiro? Rejeitar porque é uma técnica que vem da Europa? Nunca entendi isso. Por que estão questionando isso? Só que é uma técnica europeia que veio e a gente não se apropria, mas e como é que se apropriam das outras coisas? E dizem que é tão nosso?

DBM: é isso! Está sendo sempre discutido o tipo de corporalidade que produz o *ballet* e o tipo de corporalidade que a gente tem

A: mas é que é dinâmico

DBM: A corporalidade também então não é fixa...

A: Não é! Claro! E ai eu acho que tudo se permeia não consigo separar.

DBM: E para você que trabalha especificamente com método Royal, falando agora bem especificamente sobre o método, falar um pouco sobre que vantagens você acha que tem o método e que limitantes.

A: vantagens todas, porque você tem um programa que você aprende que você toma um curso e que eu acho, para mim, por eu estar estudando mais ele a gente consegue ter um crescimento a gente consegue ver a progressão da criança. A criança progredindo criança crescendo, o adolescente, até chegar grande. E limitações eu acho que nenhuma. Novamente, eu sou muito dessa técnica. Quem faz a aula é o professor. Se você que a matéria da aula é muito pouco para sua turma, dê passos novos, crie, saiba quais são os passos da matéria seguinte que aquele aluno vai pegar e prepare ele para aquela matéria seguinte. A Royal não fecha, ela não diz: olha não pode, você só pode fazer isso. Ela lhe diz isso para quando você vai fazer exame. Você tem que fazer esse exercício e nessa nova matéria ela já traz uma nova visão. Tem exercícios que ela bota que, o professor é que tem que organizar. O professor tem que fazer a sequência. Então isso ela já tá dando o que? Liberdade maior para esse professor criar. Porque tem muita gente que simplesmente da aquilo e acabou.

DBM: então o método permite certa liberdade?

A: Permite! Pelo menos onde eu trabalho eu consigo mexer, mesclar. Tanto que eu inventei o Pre-primary Foundation. É uma criação minha. Eu simplesmente desmembrei os passos do Primary, para preparar essa criança que sai do Baby despreparada. Não é que ela sempre sai despreparada, é porque as crianças estão entrando no *ballet* com 2-3 anos. Muito pequenas. Então com 3 para 4 anos ela não vai conseguir fazer a matéria do pre-primary. Então ela passa pelo PPF found que eu simplesmente desmembrei exercícios que eram todos feitos, eu fui desmembrando, fui botando cada partezinha uma coisa, porque fica mais fácil e ai na hora que junta ela já sabe e pode juntar como uma unidade.



DBM: tem uma coisa sobre isso dos passos que me interessa e que é uma coisa que eu vejo muito nas aulas, que é o seguinte: o *ballet* clássico está codificado em francês, mas o método tem muitas coisas em inglês, mas a aula é um português (risos), como é que é esse processo? Que estratégias você usa para tentar ensinar essas palavras, esses códigos?

A: eu sempre vou assim. Elas quando pequenas eu não utilizo até o pre-primary eu não utilizo o inglês ou francês, muito pouca coisa, pliê, nem *rise* eu utilizo, máximo ou pliê é o único nome do passo que eu falo só porque é o mais comum, mas os passos em si eu não falo. A partir do Primary, onde elas estão com 6-7 anos, eu começo a introduzir, até porque hoje na escola, principalmente meninas da classe onde eu trabalho a maioria já tem o inglês, já estudam em escola bilíngue, então para elas as vezes é muito mais fácil, aprender e decorar do que ficar no português. Mas eu sempre tento trazer para esta realidade, pode ser a fonte, ou caçando borboletas, cantar pro um lado pro outro, para elas entenderem, as bolinhas de sabão. Então é para você ter o trabalho e o cuidado de fazer esse link para não ficar perdido. Porque eu poderia dizer troca de peso, ou cantar pro lado pro outro, qual é mais fácil? Até porque fica mais lúdico, mais brincante para elas. Ou com exercícios, o exercício da amarelinha, porque se ele faz um quadrado que elas tem que pular. A única coisa que a criança pula é a amarelinha, então ai elas sabem. Tem criança que chega aqui nem sabe que é esse passo do peso, então a gente vai compondo.

DBM: para continuar um pouco nessa discussão, eu queria que você falasse um pouco sobre como é essa relação entre o método Royal que tenta criar um padrão, tudo mundo igual aqui nos Estados Unidos na França na China todo mundo igual e as particularidades das pessoas, dos contextos, das crianças que vêm com uma história, uma realidade, como isso dialoga? É possível criar um padrão e conversar a individualidade?

A: eu entendo a questão, eu só acho que o padrão tem que existir. Eu não sou a favor dessa linguagem que utilizam tipo: é porque é um padrão e todo mundo vai virar a mesma coisa, só vai fazer aquilo. Não existe isso, porque vai ser uma cabeça, um olhar que eu dou que aluna não vai fazer igual a mim, que também não vai ser igual ao outro professor então isso daí já faz diferença. Eu já vou pegar, já vou fazer uma troca, vou modificar. Porque eu acho assim, eu trabalho aqui, trabalhando método da Royal, vou para o interior e trabalho método da Royal também, e lá são corpos totalmente diferentes também. São corpos que trabalham. As meninas daqui não andam de bicicleta, não sobem pé de mangueira, não vão para roça, não brincam com sapo. Mas é uma outra realidade. Você vê que são corpos mais tonificados, que desde criança já tem uma musculatura formada diferente. Então o que eu vou trabalhar com aquelas crianças aquele padrão, mas de uma outra forma, atendendo aquele corpo. Então eu acho que aquele padrão também não é fixo. É tipo, todo mundo tem que aprender a escrever, você começa do A, Be, Ce, De, E, Fe, Ge, mas aqui você fala A, Be, Ce, De, e Fe, Ge, em São Paulo vão falar É e é por isso que não é o que todo mundo conhece? Não acho que modifique. Eu sou a favor de um padrão. Eu não sou a favor da coisa solta, tem que ser cada um com o mundo do seu corpo, não!. É bom ter um padrãozinho, os exercícios são iguais, sim, mas se você sair daqui, for para outro lugar, você vai ver que é um método. Um método ele serve para isso. Mas há diferenças. Tanto que cada aula que cada examinadora ve, ela se encanta. Porque ela ve, no sul do país uma coisa, ela vem no nordeste e tem uma coisa totalmente diferente. E é isso que eles dialogam com a gente: como é que vocês trabalharam? Como é que vocês conseguiram tal coisa? Como é que você conseguiu chegar até isso? Porque eles querem ver qual foi esse processo. Eu acho que é super possível manter o padrão e cada um

ter suas particularidades, cada um ter seu porque daquilo, sua história. Até porque é uma história, você começa com uma turma, aí não dá certo, aí junta com outra, vai para outra, e você vai inventando, então tudo isso influi. Tudo isso influencia na aula, na dinâmica, nos exercícios.

DBM: e o *ballet*, ele seria uma base para aprender qualquer outra dança? Ou não?

A: é uma grande pergunta, (risos) é difícil. Isso daí eu já acho demais. Já acho que é querer se achar o todo poderoso. Não acho que seja a única técnica que você aprende e você vai saber tudo. Mas, quando você é iniciado com a técnica clássica, com o *ballet* clássico, para você aprender ALGUMAS (ênfase na palavra) outras técnicas ou alguns outros tipos de dança seja mais fácil. Mas não é que seja tudo. Por exemplo, eu sou dançarina de *ballet* desde pequena. Eu fui dançar dança do ventre e fui um fracasso (risos) e aquela pessoa da dança do ventre as vezes nunca fez uma aula de *ballet* clássico, e é o fenômeno da dança do ventre. Tal vez se ela vier para o *ballet* ela se der muito bem, como não.

DBM: então parece que o *ballet* serve para ALGUMAS (ênfase na palavra) coisas?

A: Algumas! Sim! E depende do corpo da pessoa. Eu não posso dizer que eu fui fazer *ballet* e eu vou dançar bem hip hop. Eu não vou dizer que vou dançar *ballet* e por isso vou dançar bem dança flamenca, ou que vou dançar bem moderno...depende de todo, do meu corpo, da minha formação. Se você teve uma professora que teve uma formação mais livre é diferente se você tem essas professoras, vamos dizer assim, altamente clássicas que aí eu acho que é uma diferença. Se você desde pequena tem aquela professora clássica, magra, rígida, que foi aquela grande bailarina, que também isso acontece muito. Grandes bailarinas que se frustraram, que não deu certo, e aí vêm dar aula. Você se torna aquele bailarino clássico perfeito. Mas você se torna reto, você simplesmente se torna reto. Tem pessoas que simplesmente não tem mobilidade da coluna, não sabe o que é fazer uma contração. Então essa firmeza da coluna já diz muita coisa de um corpo de um aluno. Aí quando no *ballet* adulto, eu vejo o aluno já todo (alonga a coluna para mostrar ela reta e simular a posição) com aquela postura, não é que ele seja um melhor bailarino. Ele vem de alguém que passou que aquilo aí seria o certo e as vezes não é o certo.

DBM: Até pode atrapalhar?

A: totalmente! Se você vai fazer uma aula de moderno, como é que você vai dançar? Como vai se soltar? Você vai fazer uma aula de afro, como é que você vai dançar? Você não vai saber subir o ombro, não vai saber saltar, não vai saber mexer (vai fazendo os movimentos enquanto fala). Então é muito uma coisa da facilidade para algumas coisas a depender do que você vai fazer. Esse negócio de: se você fez *ballet* você dança tudo. Não não!. Até porque dança não é fácil. Agora, você vai ganhar coisas, direção, tempo, espaço, disciplina, música, mas dançar tudo, isso já é outra coisa. Até se identificar, porque eu acho que para a dança você tem que ter essa identificação. Eu fiz moderno, e não conseguia dar cambalhota (risos), eu fiz capoeira dentro da escola, não conseguia fazer porque não tinha força no braço. E eu sempre fui bailarina. E também não sou completa. Por isso que eu acho que a bailarina clássica não tem que ficar só nos passos, ela tem que fazer abdominal, fazer exercícios de braço, ela tem que ir para academia, ela tem que buscar um jazz, uma outra modalidade que solte mais ela. Eu sempre brinco nisso porque lhe deixa mais completa se você pega um

pouquinho de tudo, você é aquilo. Seu corpo va conhecer um pouquinho de tudo e vai entender isso de uma outra forma

## Entrevista #2 abril de 2014

### Professora B

DBM: Pensando nessas questões que a gente vinha falando, minha pergunta seria, por que ensinar *ballet* clássico hoje?

B: Na realidade, eu cresci vindo o *ballet*. Minha mãe é dona de escola e eu cresci vendo *ballet*. E sempre fui apaixonada. Mas eu gostei mais a partir dos 16- 17 anos. Ai foi que eu vi que era isso que eu queria e comecei dar aula com 15 na realidade, como substituta. Faltava uma professora e ai me chamavam. Eu ficava assistindo as aulas das outras professoras mais velhas. O por que, que eu gosto de dar aula e que eu acho que eu faço muito certo, acho que é exatamente a disciplina que hoje em dia e com criança você não acha mais em escola. Está complicado. Ninguém respeita mais professor, ninguém mais sabe falar. Entendeu? Então a disciplina que tem o *ballet*, que a aluna tem que entrar antes do professor, tem que se aquecer. A professora entra, tem que respeitar. Não pode ter conversa, nem brincadeira. Quando é aula é aula, sabendo que fora é diferente (pausa) ...E a beleza do *ballet*. Como a criança vai se comunicar a través do corpo, o que ela entendeu daquilo. Agora perto do festival mesmo que a gente da um tema, elas ouvem a música e eu acho super válido, fazer tipo um laboratório. A gente bota a música, elas ouvem, trazem o que elas entenderam, como traduzem a música no corpo delas. Então eu acho um mundo fantástico o da dança.

DBM: Me interessa o que você estava falando porque eu penso muito que as vezes ensinar *ballet* clássico vai além da técnica. Não é apenas uma técnica, mas significa outras coisas...

B: Educação! Que hoje em dia é tão difícil, entendeu? Então outra coisa muito importante que já várias mães me procuraram para botar filha no *ballet*. Não foi nem porque queria que a filha fizesse *ballet*. Ou porque a filha é danada e ela queria que a menina entrasse nos eixos ou porque a menina é muito tímida e ela queria tirar a timidez da menina. Acho que o *ballet* é uma forma de teatro, de interpretar, e sempre da certo, ne? Ou até as vezes em correção de pé fechado. Nasceu com probleminha físico e ai indicam *ballet* para corrigir esse problema físico.

DBM: ah! Então não só acontece com uma coisa das atitudes mas também coisas do próprio corpo

B: Sim. Eu já tive aluna com pé para dentro, o próprio médico pediu, porque sabe que o *ballet* é para fora (mostra com os braços uma rotação para fora), então sabe que aquela atividade física iria melhorar realmente, e melhorou.

DBM: Existe outra coisa que eu escuto muito nas pessoas que trabalham com dança que é a questão do *ballet* clássico ter uma técnica estrangeira, uma técnica europeia, que vem de fora e que a gente aqui apropria, como você vê essa relação?

B: Eu acho ótimo. Porque tudo que é bom a gente tem que copiar, tem que fazer. Então, se eles criaram lá, vamos supor, as melhores escolas do mundo do *ballet*, criaram técnica e você tem que seguir. Você escolhe. Você tem uma escola, ou então você tem um grupo, então você escolhe uma técnica para seguir, para não ficar aquela coisa meio jogada também, ne? Mesmo

por exemplo, Royal Academy of dance que é de Londres, tem uma técnica, e aí a gente acha certo o método para criança, o mais certo o mais correto. Então, se é estrangeira, se é brasileira, se fosse daqui também tá bem, né? Mas o Royal é o método mais correto onde você acredita e vai você trabalhar com meninas pequenas, onde você vai desenvolver e ela futuramente pode ser uma excelente bailarina, por que não? Entendeu? Não tenho esse preconceito. Se é bom, tá válido.

DBM: Isso um pouco antecipa a seguinte pergunta que é sobre, digamos tem muitas pessoas que não conhecem o método Royal, eu queria que você falasse um pouco das vantagens e desvantagem que você acha que tem, alguma limitante, alguma coisa que seja difícil de trabalhar com o método, como ele se desenvolve.

B: Desde pequena o método que eu mais conheço é o da Royal porque eu aprendi o da Royal. Minha mãe trabalha com a Royal desde o início da escola dela. Só que eu viajei muito. Então eu tive a oportunidade de ver outros métodos e cada um tem a sua coisa boa e a sua coisa ruim. O do método da Royal eu acho que para criança não tem outro igual. Exatamente por ser, mec...(não termina a palavra, se corrige) quadrado! A criança vai aprender o que é um pliê, o que é um *tendu*, o que é um *glissé*, ela vai saber, ela vai decorar aquele nome, ela vai fazer aquilo diariamente e aquela repetição do dia a dia faz com que ela aprenda e futuramente, ela mais velha, aquilo vai fluir naturalmente. Então para mim é o método mais aconselhado para criança. Depois dos 15-16 eu acho que ele já passou tudo o que ele tinha que passar. Quando você conclui o Advanced que você geralmente chega com 16-17 anos e conclui, eu acho que você tem que procurar outras coisas. Aí tem que ser, procurar fazer aula livre, aula de moderno, outras aulas para crescer, porque ali no *ballet* ela já aprendeu tudo tecnicamente, agora ela tem que voar.

DBM: Então você acha que o método é principalmente técnico. Digamos que sua fortaleza está ali né?

B: tanto que eles estão tentando mudar isso, um pouco. Eles eram bem mais quadrados e hoje em dia eles estão tentando mudar, até musicalmente, o corpo, botando um pouco de *ballet* neoclássico, um pouquinho de moderno. Eles estão trabalhando muito isso. Exatamente porque o mundo muda eles tem que mudar.

DBM: é! Porque essa é outra das críticas que sempre aparecem e que eu sempre estou indagando. A coisa de que o *ballet* é muito rígido, o *ballet* é muito quadrado, mas isso é sempre assim?

B: Isso não tem que ser uma coisa ruim. Eu acho que para você ser ma bailarina, bailarina (ênfase na palavra) você tem que passar pelo *ballet* clássico. Qualquer bailarina clássica, formada em *ballet* clássico vai dançar qualquer coisa. E se você pegar uma mulher de contemporâneo, moderno nem sempre ela vai dançar um clássico.

DBM: Parece então mais fácil transitar do clássico para outros que fazer o caminho contrário?

B: Claro! Porque você vai aprender o básico básico. A base é a base. Quando você vai fazer um contemporâneo, um moderno, você vai usar muitos passos do clássico, muito do seu vocabulário.

DBM: pensando nisso, se você tivesse que descrever o corpo que produz o *ballet*, como é esse tipo de corpo?

B: A transformação?

DBM: sim, pode ser a transformação, que tipo de corpo tenta ser incorporado quando você faz *ballet* clássico, como você imagina esse corpo, sua materialidade, sua expressão... (dificuldade para entender a pergunta)...em termos de expressão, de capacidades

B: Ahh agora entendi! Eu acho que isso é uma das coisas que pegam do *ballet* clássico. É exatamente essa. Você para ser uma excelente bailarina clássica e ser aceita no mundo, se você for sair para ser uma bailarina clássica, você precisa ser quase uma pessoa perfeita (risos). Fisicamente falando, você precisa ter nascido com corpo perfeito. Então eu acho que é isso também um pouco o preconceito dos outros contra o *ballet* é porque a pessoa se olha no espelho e começa a fazer, começa a achar que as coisas não estão acontecendo e se desmotivam, perdem aquele brilho. Po! Eu não consigo fazer aquilo, faço feio, meu joelho não estica, eu dou *em de dans*. A própria cobrança vem da bailarina. Entende? Então aquela menina que vem já com um físico bom ela já está 50 por cento do caminho andado (risos) e aí vem a transformação. Ai bem um bom ensino, ai também ela precisa ter amor pelo que faz, ela precisa ter expressão artística, ela precisa se soltar, né? Porque *ballet* é teatro também. Você interpreta papéis então você precisa também ter isso. Então para você ser uma bailarina clássica completa é bem difícil. Agora, você também pode ser realizar de outras maneiras, você não precisa ser aquela bailarina clássica para companhias famosas, você ser uma boa professora de *ballet*, sem ter um físico maravilhoso, sem ter pernas altas, sem ter pé super alongado, sem ser super alongada. Se você quer ser professora de criança basta você ter uma didática boa infantil e saber, lógico, os princípios. Isso que é legal do Royal que traz o que é pliê, o que é *tendu*, o *glissé*, o ABC do *ballet*. O Royal traz isso perfeito e por isso para mim não tem outro igual. Então uma professora de *ballet* não precisa dessa perfeição que precisa uma bailarina para ir morar fora ou aqui no Brasil mas para ter como profissão o *ballet*, bailarina de *ballet* (ênfase na expressão). E fora disso você pode fazer a vida inteira *ballet* clássico e depois migrar para outros lugares. Ai vem o *ballet* moderno, o *ballet* contemporâneo, folclórico. Eu já tive uma menina, uma bailarina que foi *ballet* Royal a vida inteira, a coisa mais linda ela, dançando *ballet*, não tinha um pé bom, e ela foi para o *Ballet* Folclórico da Bahia e foi uma das melhores bailarinas do *Ballet* Folclórico da Bahia.

DBM: Então você acha que é muito mais comum isso, que quem faz *ballet* depois vá para outros estilos? Não fique no *ballet*?

B: Eu acho, exatamente pela dificuldade que se pede no *ballet* clássico. De físico, é muita coisa junta que tem que ser perfeito para criar uma bailarina clássica boa. Então as pessoas geralmente migram.

DBM: E pela estrutura? Quer dizer, não tem tantas companhias de *ballet* clássico.

B: No Brasil mesmo não. Aqui na Bahia mesmo, não tem. Quando o Teatro Castro Alves foi reformado, tinha uma sala para o *Ballet* Jovem que seria *ballet* clássico. Meninas novas de 14, 15, 16 anos que eles iam investir para elas começarem com *ballet* clássico. Era uma

companhia clássica jovem para depois elas migrar pro *ballet* do TCA, dançando moderno mas com uma base boa. Essa seria e nunca aconteceu. Então aqui em Salvador não tem. Você tem Rio e São Paulo duas companhias, que é a do Teatro Municipal o de São Paulo que é o *Ballet* da Cidade de São Paulo que são clássicas e mesmo assim fazem também outras coisas, neoclássico, moderno, também trabalham. A do Rio é mais clássica ainda. Clássica mesmo só tem essas duas.

DBM: Então sempre aparece esse diálogo com outras técnicas

B:é! Então isso faz também com que as pessoas procurem outras coisas. Agora não acho que tem que ter preconceito. Ao contrário, acho que todo bailarino devia procurar fazer uma aula clássica para dançar melhor outras coisas. Isso não tem discussão (risos)

DBM: E com a questão das capacidades físicas, porque você falou: se você tem umas condições boas já ganhou o 50 por cento. Muitas vezes também é criticado que por ser uma técnica estrangeira exige um corpo...

B: De lá!

DBM: é um corpo que não é o nosso, como latinoamericanos, até como bahianos que também tem umas particularidades e um contexto específico, não é comum, não é “normal” (mostra as aspas)

B: mas sabe o que é? É porque se você for ver um físico de uma russa fazendo *ballet*, ela faz um simples *arabesque*, desde quando a gente conhece o *ballet*, aquilo ali é beleza então é uma coisa meio que...mas é verdade gente! Você pega uma pessoa que tem uma perna torta, um pé que não estica, bota no *arabesque* e uma pessoa, uma menina com físico maravilhoso, você vê a diferença, infelizmente, isso é do *ballet* clássico. Por isso é que tem essa dificuldade, esse preconceito. Agora, por outro lado, tem pessoas que amam tanto que elas conseguem se transformar. Uma Ana Botafogo que foi a primeira bailarina do Teatro Municipal por anos, ela tinha um físico difícilimo de trabalhar, ela tem perna torta, ela não tinha pé bom, baixinha, não tinha nada a ver com estrangeiro e ela conseguiu se transformar e tudo o que ela fazia a gente achava lindo maravilhoso. Ela conseguiu se transformar.

DBM: mas é quase uma coisa de que o corpo pode se transformar para alcançar aquela técnica, mas e será que a técnica de alguma forma se adapta aos contextos, aos corpos? Ou isso não acontece tanto?

B: não, eu acho que acontece sim.

DBM: tem um dialogo também. A gente não está esperando fazer um *ballet* russo ao estilo russo?

B: Exatamente! Com certeza, é um dialogo e uma transformação

DBM: essa é uma questão que sempre esta ai. Porque o método Royal de repente tenta também criar um padrão de todo mundo conhecer o mesmo conteúdo mas até que ponto esse conteúdo é passado a través de coisas que vem muito do contexto, as estratégias na sala...

B: é porque na realidade todos temos que fazer os cursos. Todos os professores da Royal tem cursos. Você para entrar a ser professora da Royal tem que fazer um curso e todas essas matérias são passadas por examinadores, tutores da mesma forma. Então todo mundo acaba aprendendo da mesma forma mas eles mesmos já estão mudando isso. Tipo assim, hoje em dia você pode mudar a música. Ela tendo o mesmo compasso, você pode pegar um timbal e falar para o timbaleiro, para o músico, eu quero nesse ritmo que se faça uma percussão e no dia do exame eu ter isso gravado e botar minha música, então eles estão mudando. Permite um diálogo com a cultura do seu país no método deles. Acho que isso está mudando. Tem que mudar, ne?

DBM: facilita essas mudanças

B: Agora eu acho que o preconceito está muito mais nas pessoas que fazem outras danças que vão para o *ballet* do que do *ballet* para outras danças. Eu sinto muito mais. A faculdade de dança era uma faculdade que era para ter mais aulas de *ballet* clássico, podia ter uma companhia de dança. Então eles são totalmente contra o *ballet* clássico, ou contra não, mas eles têm essa não é preconceito, é....

DBM: uma visão limitada?

B: Isso! É muito pouco. Eu vejo pelas minhas alunas que fizeram faculdade de dança todas elas falavam: poxa! Tão pouco *ballet* clássico. Eu acho que os profissionais sairiam de lá muito melhor se a gente tivesse todo o dia uma aula clássica pelo menos, uma hora de aula clássica, todos os dias na faculdade. Porque daí você pode fazer outros tipos de dança, entendeu?. Eu tive uma aluna aqui. É porque é faculdade de dança, não faculdade de *ballet*, tudo bem! Mas o *ballet*, pelo que eu já te disse dez vezes aqui, para mim o *ballet* é a base. Então se no início, principalmente, nos dois primeiros anos da faculdade, você pegasse pesado no *ballet* clássico e depois fosse para os outros tipos de dança a qualidade eu acho que melhoraria assim cem por cento. Eu tive uma aqui que nunca tinha feito *ballet* clássico, ela faz dança...nem sei o nome. Não é árabe, é outra coisa, depois eu te digo...

DBM: Tribal?

B: é tribal! Pronto, é essa daí. Ela chegou aqui dizendo que fazia essa, mas que queria aprender o *ballet* clássico. A dificuldade foi muito grande. Ela saiu daqui sem saber mas pelo menos o que era um plie, um *tendu*, um *glissé*, ela aprendeu. Mas para você ver como ela sentia falta. Ela queria. Eu nem sei como ela passou, porque você para passar você faz uma aula de *ballet* para entrar na faculdade.

DBM: Eu não sei como é agora, acho que isso mudou.

B: é no teste de aptidão, o teste específico, é uma aula de *ballet*. E se ela nem sabia o que era um plie como é que ela entrou. Acho que eles devem então ser bem flexíveis por ter outros estilos de dança eles permitem. Se você quiser a gente também tem alguns material para você ver mais do método de como trabalha e tudo isso.

D: pois é! Muito obrigada.



### Entrevista #3 maio de 2014

#### Professora C

DBM: O *ballet* clássico é uma técnica que existe faz muito tempo, por que você acha que ela tem permanecido ao longo dos anos

C: porque tal vez ela consiga reunir como uma atividade física tudo o que é necessário, não só para o corpo mas para a mente também, disciplina, postura, o comportamento também das alunas e traz todo um trabalho de corpo físico que é o alongamento, condicionamento físico. Acho que ele é mais completo do que outras atividades os esportes ou até mesmo as outras danças, que acabam bebendo um pouco do *ballet* clássico para poder existir.

DBM: Muitas vezes é dito que o *ballet* clássico ficou parado, atrás, fora de moda, em fim... o que você acha disso?

C: eu não consigo ver isso de parado no tempo. Eu acho que o que existe são professores que ainda olham a vida como há trinta ou quarenta anos atrás e isso não pode ser em nenhuma profissão. Todas elas estão se renovando a cada dia. Dentista, fisioterapeuta, então, professora de *ballet* também. Lógico, a gente tem a técnica, o que é milenar mas a forma que vai ser passada vai ser mudado, é aí que é o grande diferencial. As crianças de hoje não são as de ontem, a minha infância não é a delas, então eu tenho que pensar que tudo possa chegar a elas mais fácil. Não querer ensinar o plié como eu ensinava há dez anos atrás. Cada período é um novo período, cada criança é uma nova criança. Elas estão muito mais treinadas, elas têm contato com tudo, elas falam de milhões de coisas durante uma aula. Você tem que chegar na qualidade delas porque se não o *ballet* vai se tornar o chato, algo parado, sem sentido e não é. Você trazendo para o mundo delas um exercício que é milenar, você vai conseguindo outra coisa. É muito mais a forma como vai se chegar aos exercícios do *ballet*, do que propriamente o *ballet* estar parado.

Alunas de 4 anos do nível Pre-primary entram na sala

Aluna1: esta fazendo uma entrevista?

C: estou! Vem fica aqui

DBM: vocês querem me contar o que vocês mais gostam do *ballet*?

Aluna 1: a gente gosta de fazer os passos com a ponta do pé. E também as danças da 'Pro' são muito lindas. E eu gosto da música e como a 'pro' se esforça muito para treinar a gente.

Aluna 2: gosto de vir para aula, da música.

DBM: como é essa música do *ballet*?

Aluna 2: é diferente. Não canta. Eu não escuto em casa, só aqui no *ballet*. São um pouco difíceis para dançar porque a 'pro' às vezes se esforça muito para fazer a dança e ela fica difícil.

DBM: para aprender *ballet* o que a gente precisa?

Aluna1: a gente precisa saber os movimentos, como este (mostra um movimento de braços) também os passos que são um pouquinho difíceis. A ‘pro’ é muito boa.

DBM: E os exercícios que vocês fazem de ritmo, o rápido e o devagar? São fáceis ou difíceis?

Aluna1: é muito fácil. Porque a gente repete ele até que sai bem

DBM: e qualquer pessoa pode aprender *ballet*?

Aluna1: não. qualquer pessoa não. Algumas pessoas fazem natação e outra faz *ballet*. E quando chega na escola natação, *ballet* e outras coisas que não sei. Não é tão fácil. Tem crianças que não têm dinheiro, que é pobre, não tem pai e não pode fazer isso, tem que ficar sozinha na rua.

Tento voltar na conversa com a professora

DBM: isso que eu perguntei para as meninas de se todo mundo pode dançar *ballet*. A pergunta mais para você é sobre esse referencial do corpo que a gente tem. O corpo do *ballet*. No Brasil, na Bahia não é tão comum ter corpos como os tradicionais corpos do *ballet* clássico mais clássico. Por ser uma técnica estrangeira, com um referencial cultural europeio. Esse referencial pode se adaptar a outros corpos ou os corpos tem que se adaptar a esse referencial?

C: então os corpos. Existe mesmo essa dificuldade. Quando a gente trata de escola, de formação a gente tem que ter um outro olhar. Eu não posso olhar para os corpos delas por mais facilidade que elas tenham eu não posso pensar que elas vão ser super bailarinas clássicas longilíneas e que vão dançar com triplas piruetas e vão fazer tudo. Eu não posso ter essa visão. Até porque a gente está numa escola. E a gente está mais preocupada por dar uns princípios básicos. Uma boa respiração. Uma qualidade de postura. Coisas que o *ballet* vai trazer independente dela ter um corpo maravilhoso ou não. Então isso é para tudo. Se você está num projeto social onde 90 por cento são negros, você não vai ter corpos fáceis de trabalhar. Você vai ter dificuldade do bumbum empinado porque é da nossa região, é do nordeste negro brasileiro. E como é que você vai mostrar para uma criança que ela tem que fazer um encaixe do quadril, mas aquilo também vai trazer para ela outras mil coisas. Ela vai ter uma melhor postura, uma lordose que venha mais para dentro e não vire uma coisa tão acentuada e que não poderia ser se ela não tivesse feito o trabalho de *ballet*. Então é uma coisa que se constrói tudo em volta. Antes o *ballet* era só para uma classe social, era só para um tipo de meninas e o próprio professor discriminava se a menina era mais cheinha, se a menina tinha pele mais escura, tudo isso era muito levado em consideração e hoje em dia você não pode. Tudo é tão misturado, tão envolto em várias coisas que você tem que pegar os princípios básicos. É como a natação, eu tento trazer o *ballet* e comparar com outras modalidades. Na natação, você não pode pegar uma criança de 4 ou 5 anos e botar ela para nadar como se ela fosse virar um grande nadador, uma grande nadadora. Uma bailarina é a mesma coisa. Se é aquele professor antigo, arcaico que acha que criança tem que estar com a perna em cima, grudada na orelha mas toda desencaixada, ele vai colocar essa criança toda desencaixada pro palco. Mas se o professor entende que com passar dos anos ela vai chegar a

isso, ou se o corpo dela é totalmente travado, ele tem que entender que é uma melhora ela só conseguir botar a perna 90 graus, quando ela tiver 12, 13 ou 14 anos. Vai depender então de como essa criança está sendo formada. E disso depende um professor de qualidade. Por isso a gente não pode mais, eu acho que é o principal, cair nesse lugar de que professor de *ballet* tem que ser formado dentro de uma academia de *ballet*. Porque você só pega a matéria. Você não pega o lado de trabalhar educacional da criança que você pega na faculdade. A Faculdade ela tem mil erros, mil defeitos, mas isso daí é o pedagógico. É como você vai passar, como você vai entender aquela criança, aquele corpo, levar a arte como educação, e não pensar que a arte vem depois, primeiro eu quero ver ela fazendo exercício. É tentar trazer isso mais para a realidade da academia de *ballet*. Porque por muito tempo isso aconteceu e ainda as vezes acontece. A menina é boa faz *ballet* a vida toda, tem lógico, um super aprendizado no *ballet*, na matéria, mas pedagogicamente falando não é boa. Ai ela fica ensinando e ensina e ela passa o que ela recebeu. Então ela vai passar o que ela aprendeu daquele professor, anos atrás, coisas que ate hoje. E ela não vai ter a reflexão de que o mundo de hoje é diferente. Ai a gente acaba caindo nesse circulo vicioso.

DBM: nessa relação que você faz entre pedagogia, técnica existe outra que me parece interessante que é constantemente criticada no *ballet* clássico que é a relação entre técnica e expressão. Sempre dizem que o *ballet* fica mais preocupado pela técnica e não desenvolve uma forma de arte.

C: que se afasta da emoção! Eu acho que o *ballet* é muito mais você sentir quando você está dançando, do que você simplesmente dançar e realizar movimentos estáticos. Ate porque tem hora que tem uma bailarina excepcional e você não quer ver somente ela girando, girando, botando a perna lá em cima. Você vai achar tudo aquilo bonito, mas quando ela é completa, quando ela tem emoção, expressão, é outra coisa. Mas isso também vem do professor. Eu acho que o que a gente tem pensar é na formação desse professor. Se o professor ele não esta atento na criança desde pequena e traz a expressão. Tipo: o exercício da bruxa, a criança está fazendo uma expressão de nada, é porque alguma coisa está errada. A gente traz esses exercícios para estimular também. Ela tem que estar sentindo alguma coisa. Ela tem que estar sentindo medo, alguma coisa. No exercício dos fogos de artifício. Jogos de artifício é uma coisa que deixa todo mundo feliz quando você vê no céu. Então na hora que a criança está representando os fogos de artifício e está com cara de pastel (risos). Então é você trazer para a criança o tempo todo esses estímulos. Se você esta fazendo o exercício desde pequena como elas fazem de catar florzinhas, de catar morango...

D: Mas esses exercícios fazem parte da matéria? Ou são adaptados?

C: Sim! Eles fazem parte da matéria do Royal. Eles trazem o exercício grosso para você. Tipo: pegar do chão três flores, cheirar...quem faz a música é você, quem faz o desenho do exercício é você. Um vai pegar uma flor, outro vai pegar uma estrela. O professor tem liberdade para brincar com essas imagens para fazer a história do jeito que ele quiser. Mas esse momento, por exemplo, a menina está pegando a flor e não está olhando para flor, ai eu brinco: cuidado vai ter um espinho! Vai lhe machucar. Porque ela tem que entender que tudo o que ela fazer, ela tem que olhar. E isso daí vai fazer que lá na frente se ela vai fazer um *port de bras* (mostra o *port de bras* olhando para as mãos)...como é que uma menina de 11 ou 12 anos faz um *port de bras* sem olhar para mão? Então esse é o sentimento que você esta trabalhando. Por mais que você tenha uma matéria a cumprir, que nós somos obrigadas como

escola, você tem uma matéria e você tem que cumprir essa matéria, mas essa matéria pode ser trabalhada de formas diferentes. Se são os animais, ela tem que imitar os animais de forma correta. Mesmo sendo o pliê ou outro exercício mais estático ela tem que entender que o rosto dela faz parte do corpo, da emoção. Eu acho que é mais ou menos isso.