

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatiana Mielczarski dos Santos

**ENTRE PEDAÇOS DE ALGODÃO E BAILARINAS DE PORCELANA:  
a performance artística do balé clássico  
como performance de gênero**

Porto Alegre  
2009

Tatiana Mielczarski dos Santos

**ENTRE PEDAÇOS DE ALGODÃO E BAILARINAS DE PORCELANA:  
a performance artística do balé clássico  
como performance de gênero**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Educação: arte  
linguagem e tecnologia

Porto Alegre  
2009

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

S237e Santos, Tatiana Mielczarski dos

Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana : a performance artística do balé clássico como performance de gênero / Tatiana Mielczarski dos Santos; orientador: Gilberto Icle. Porto Alegre, 2009.

95 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Dança. 2. Balé. 3. Performance. 4. Gênero. 5. Infância. 6. Educação. 7. Schechner, Richard. I. Icle, Gilberto. II. Título.

CDU – 793

Tatiana Mielczarski Dos Santos

**ENTRE PEDAÇOS DE ALGODÃO E BAILARINAS DE PORCELANA:  
a performance artística do balé clássico  
como performance de gênero**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 04 dez. 2009.

---

Prof. Dr. Gilberto Icle – Orientador

---

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte – UFRGS

---

Prof. Dr. Airton Ricardo Tomazzoni – UERGS

---

Profa. Dra. Sandra Meyer Nunes – PUCRS

---

Prof. Dr. Marcos Pereira Villela – UDESC

---

Para as crianças de ontem, hoje e amanhã.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Gilberto Icle, por ter me ensinado a ser pesquisadora.

À banca, o professor Marcos Villela Pereira e a professora Luciana Loponte, pelas contribuições que fizeram a essa pesquisa.

Ao professor Airton Tomazzoni, pelo interesse e pela colaboração.

Às minhas colegas do grupo de orientação, Rossana, Sílvia, Flávia, Tatiana, Luciana, Márcia, Suzana, Edith Janete e Leonor, pelo auxílio, pelas sugestões e pelos cafezinhos compartilhados.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por seu ensino público de qualidade.

Aos meus pais, Paulo e Cristina, pelo amor e incentivo.

À minha avó, Lucia, pela força.

Ao meu tio, Volmir, e à minha madrinha, Regina, pelo apoio.

Ao meu marido, Roberto, por ter acreditado em mim.

Aos integrantes do Teatro Sarcástico, Aline, Ariane, Daniel, Felipe, Guadalupe, Maico, Ricardo, Rodrigo e Rossendo, por entenderem minha ausência durante a elaboração dessa dissertação.

Às crianças entrevistadas, que carinhosamente dividiram comigo seus sentimentos e opiniões em relação ao balé.

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

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

(A Bailarina, Cecília Meireles, 1964)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar de que modos a performance artística do balé, que compreende uma série de práticas e significados que lhe conferem sentido, converte-se em performance de gênero, ou seja, estiliza o corpo, repercute na aparência e no comportamento de quem dança, produzindo e reproduzindo maneiras específicas de se viver a masculinidade e a feminilidade. O material empírico foi constituído a partir de entrevistas realizadas com dois grupos de crianças que participam de aulas desse estilo de dança em Porto Alegre. Para a realização da análise, foram utilizados como referenciais teóricos o conceito de *performance* de Richard Schechner, entre outras contribuições dos Estudos da Performance, bem como alguns referenciais dos Estudos de Gênero e de autores que tratam da história, cultura e pedagogia do balé clássico. As análises foram organizadas em quatro eixos que dizem respeito: 1) à performance do balé e aos seus aspectos técnicos e pedagógicos; 2) à infância performatizada, a partir das rotinas e dos interesses das crianças entrevistadas; 3) às performances do feminino na dança clássica; 4) às discussões deflagradas por intermédio da observação de imagens relativas ao universo da dança e ao universo infantil estereotipado. A partir dos relatos das crianças, verificou-se que dançar balé (pode) significa(r) *dar-se a ver bela e feminina*, e que o aprendizado da dança se caracteriza como aprendizado de ser menina. Dessa forma, a rigidez na delimitação de um modo de se viver a masculinidade e a feminilidade pode tanto afastar os meninos da dança, quanto aproximar as meninas ao balé.

Palavras-chaves: **Dança. Balé. Performance. Gênero. Infância. Educação. Schechner, Richard.**



## ABSTRACT

The aim of this research is to analyse in which ways the artistic performance of the ballet dance, which comprehends a branch of practices and meanings that give its sense, converts in genre performance, i. e., stilize the body, has effects on physical appearance and in the behaviour of the ones that dance, producing and reproducing specific ways of living masculinity and feminility. The empiric material was constituted from interviews performed with two different groups of kids that take ballet classes in Porto Alegre. In order to make this analysis we used the concept of the word performance from Richard Schechner as a theoretical referencial, among some other contributions from the Performance Studies, as well as some referentials from Genre Studies and from authors that treat ballet history, culture and pedagogy: 1) to the ballet performance and to its technical and pedagogycal aspects; 2) to the performatized childhood, from the routines and interests of the children that were interviewed; 3) to the female performances ind classic dance; 4) to the discussions led through the observation of images related to the dance universe and to the childlike universe. From the analysis of what children said about dancing ballet, we verify that dancing ballet can mean putting each dancer in a condition of showing herself beautiful and female-like and that dance learning means learning to be a girl. Thus, the difficulty of setting a way of living masculinity and feminility can either put boys away from dance or put girls even closer to the art of ballet.

Keywords: **Dance. Ballet. Performance. Genre. Childhood. Education. Schechner, Richard.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Luís XIV como “Rei Sol”, no Ballet Royal de La Nuit.....	26
Figura 2 –	As sapatilhas de ponta .....	29
Figura 3 –	Les Ballets Trockadero de Monte Carlo .....	32
Figura 4 –	Bailarina em cena, da companhia La La La Human Steps.....	39
Figura 5 –	Cena do filme Billy Elliot, de Stephen Daldry, .....	54
Figura 6 –	Princesa Tutu e Mute .....	58
Figura 7 –	Pina Bausch em Café Müller .....	63
Figura 8 –	Meninos no balé.....	73
Figura 9 –	Bailarina na barra, por Botero.....	73
Figura 10 –	Marie Taglioni, 1831.....	74
Figura 11 –	Meninas jogando futebol.....	78
Figura 12 –	Os personagens Charlie e Lola.....	78
Figura 13 –	Boneco Lendário Leão Verde.....	79
Figura 14 –	Bruxa.....	80
Figura 15 –	A menina (The ballerina, por Chantal Poulain, 2008).....	81
Figura 16 –	Boa ou má?.....	82
Figura 17 –	<i>Tutu</i> .....	83
Figura 18 –	Dancing Ostriches, por Paula Rego, 1995.....	84

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	13
1.1 ENTRE PEDAÇOS DE ALGODÃO E BAILARINAS DE PORCELANA.....	16
1.2 ENTRE PALAVRAS E IMAGENS .....	18
1.3 A DISSERTAÇÃO .....	19
<b>2 A PERFORMANCE DO BALÉ</b> .....	23
2.1 DOS PRAZERES DE SER ADMIRADO(A) ÀS DORES DO APRENDIZADO ....	23
2.2 DAS PARTICULARIDADES DO BALÉ AOS SEUS APRENDIZES: QUEM ENTRA NESSA DANÇA?.....	28
2.3 DAS AULAS E DOS ENSAIOS À CELEBRAÇÃO NO PALCO .....	35
<b>2.3.1 As Aulas: entre seres mágicos e a técnica de dança</b> .....	36
<b>2.3.2 O Espetáculo: entre o palco e a plateia</b> .....	41
<b>3 INFÂNCIA PERFORMATIZADA</b> .....	45
3.1 DA CASA À RUA.....	45
3.2 DOS INCENTIVOS AOS IMPEDIMENTOS: uma coreografia assimétrica entre homens e mulheres.....	47
3.3 O MASCULINO NO BALÉ.....	48
3.4 BAILARINOS E SUAS HISTÓRIAS .....	51
3.5 DA PRESENÇA DA BAILARINA NOS ARTEFATOS CULTURAIS À QUASE AUSÊNCIA DO BAILARINO.....	56
3.6 IDENTIDADES PROFISSIONAIS .....	57
<b>4 PERFORMANCES DO FEMININO</b> .....	60
4.1 DAS VESTIMENTAS.....	61
4.2 DAS MÍMICAS.....	62
4.3 DOS PERSONAGENS .....	65
4.4 DAS INTERDIÇÕES .....	68
<b>5 IMAGENS PERFORMATIZADAS</b> .....	72
5.1 DA DANÇA E DO PADRÃO FÍSICO .....	72
5.2 DAS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO.....	77
5.3 DOS INTERESSES E ESTRANHAMENTOS.....	81
5.4 SOBRE O SEGUNDO ENCONTRO .....	84

<b>6 DO QUE FICOU E DO QUE ESTÁ POR VIR .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO – Termos de Consentimento .....</b>	<b>94</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre as motivações e os significados atribuídos à prática do balé clássico<sup>1</sup> por dois grupos de crianças que participam de aulas desse estilo de dança em Porto Alegre. Para tanto, foram realizadas duas entrevistas com cada grupo. A partir das respostas obtidas, verificou-se que dançar balé (pode) significa(r) *dar-se a ver bela e feminina* e que o aprendizado da dança se caracteriza como aprendizado de ser menina. Assim, o foco de análise deste estudo reside na noção do balé como performance artística que se converte em performance de gênero, se considerarmos a relação entre os aspectos técnicos, estéticos e culturais da dança clássica e a construção de feminilidades na infância. Para a realização da análise, serão utilizados como referenciais teóricos o conceito de *performance* de Richard Schechner, entre outras contribuições dos Estudos da Performance, bem como alguns referenciais dos Estudos de Gênero e de autores que tratam da história, cultura e pedagogia do balé clássico.

A técnica de dança, a utilização particular do corpo no balé, possui como fortes características a referência de um olhar de fora e a importância do modo de dar-se a ver, sendo que, historicamente, a técnica/estética do balé desenvolveu-se, em parte, pela vaidade dos(as) bailarinos/as e dos coreógrafos. Segundo Pereira (2006), a história do balé é “uma história que se faz ainda hoje, aliando técnica e estética num lugar bastante determinado: o corpo”. Aqui, o termo *estética* tem um significado ambíguo, pois refere-se tanto à linguagem como à beleza. Com o tempo, o balé tornou-se uma experiência de cultura erudita, assim como uma arte feminilizada centrada na graça, na pureza e na cortesia. O que era cultura “passou a ser encarado como natureza, atribuindo-se ao que era produto de um contexto cultural, histórico e ideológico um caráter natural (Barthes) – o modo como o balé deve ser” (CANTON, 1994, p.99).

---

<sup>1</sup> Opto pela denominação em língua portuguesa do termo original *ballet*, embora ambos os termos sejam encontrados em diferentes escritos sobre esse gênero de dança. Como sinônimo de balé, utilizo também a expressão *dança clássica*, tal como é conhecida no Ocidente, embora reconheça que essa mesma expressão seja utilizada para definir outros gêneros, como o *Odissi*, considerada uma dança clássica indiana.

O objetivo desta pesquisa é analisar de que modos a performance artística do balé, que compreende uma série de práticas e significados que lhe conferem sentido, se converte em performance de gênero, ou seja, estiliza o corpo, repercute na aparência e no comportamento de quem dança, produzindo e reproduzindo atributos como leveza e graciosidade, os quais designam, de forma idealizada, a representação do feminino, calcada na ideia de fragilidade.

Enfatiza-se, contudo, que, embora o termo performance possua muitas conotações, o sentido no qual ele é empregado neste trabalho refere-se a uma conduta comunicativa, aos modos de apresentação e representação de comportamentos. Para Richard Schechner (2000, 2002), toda e qualquer coisa pode ser estudada *como performance*. Isso “significa investigar o que o objeto faz, como ele interage com outros objetos ou seres, e como se dá essa relação” (SCHECHNER, 2002, p.24). O balé é uma performance porque nossa cultura, a convenção, o costume e a tradição o dizem que é, assim como outras performances artísticas, como o teatro e a música. Entretanto, a performance não se limita a esse âmbito: compreende também as ações da vida cotidiana, os papéis da vida familiar, social e profissional; as ações políticas, as demonstrações, as campanhas eleitorais; os esportes e outros entretenimentos populares; as psicoterapias dialógicas e orientadas para o corpo, junto com outras formas de cura (como o xamanismo); os meios de comunicação. Observe-se:

Em todas elas, há uma base teórica subjacente: as condutas que têm a qualidade de *comportamento restaurado*, ou comportamento praticado duas vezes; atividades que não se realizam pela primeira vez, senão pela segunda e *ad infinitum*. Esse processo de repetição, de construção (ausência de *originalidade* ou *espontaneidade*) é a marca distintiva da performance, seja nas artes, na vida cotidiana, na cerimônia, no ritual ou no jogo (SCHECHNER, 2000, p. 13).

A afirmação mais radical do que seria performance reside na noção do *performativo*, termo cunhado pelo filósofo da linguagem, J. L. Austin (1990). Para ele, o performativo é uma categoria de linguagem que realmente *faz* algo, pois, por exemplo, quando alguns enunciados como “*eu vos declaro marido e mulher*” são proferidos por indivíduos autorizados, não caracterizam a realidade, mas a (re)criam.

Sobre a base das ideias de Austin, de que a linguagem faz mais do que descrever ou expressar, Judith Butler (2003) atenta para o caráter performativo do gênero, considerando o próprio gênero como “um estilo corporal, um ato, por assim dizer, que tanto é intencional quanto performativo, onde ‘performativo’ sugere uma construção dramática e contingente do sentido” (BUTLER, 2003, p.199). O performativo engaja a performance em locais e situações não marcadas tradicionalmente como artes performáticas, desde o vestir-se até certos tipos de escritura ou fala. A aceitação do performativo como categoria teórica e como componente comportamental tem tornado crescentemente difícil sustentar-se a distinção entre aparências e fatos, superfícies e profundezas, ilusões e substâncias.

Aparências são realidades. Assim como o que reside além das aparências. A realidade é construída através das muitas superfícies ou aspectos até suas múltiplas profundezas. Os objetos dos Estudos da Performance são ambos o que é uma performance e o que é performativo (SCHECHNER *apud* TEIXEIRA, 2007, p. 38).

Poderíamos observar o caráter performativo das relações humanas desde o nosso nascimento: no momento em que uma criança nasce (ou mesmo antes), é constatado seu sexo biológico e, a partir dos enunciados “é *uma menina*” ou “é *um menino*” são (re)criados os universos de um e de outro, no qual já estariam implícitos os comportamentos, as aparências e os modos de pensar sobre cada um. Para Butler, a ação do gênero requer uma *performance repetida* e essa repetição “é a um só tempo re-encenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (2003, p.200).

Para ser mulher é preciso comportar-se como mulher. Na visão de Butler, o gênero é performático não apenas porque se forma a partir de construções sociais, mas também porque exige a atuação do indivíduo, o qual precisa fazê-lo de acordo com um roteiro pré-estabelecido. Nesse sentido, o balé e a feminilidade idealizada guiam-se pelo mesmo *script*, no qual o objetivo é dar-se a ver da forma mais bela possível. Para tanto, é necessário um processo de aprendizagem no qual ações, atitudes e posturas são incorporadas pelas meninas. A prática do balé na infância pode constituir-se como um aprendizado simultâneo da técnica de dança e dos

modos de ser menina, *civilizada*, *educada* e *elegante*. Mas o que dizer sobre os garotos que dançam? Dentre as vinte e seis crianças entrevistadas durante a elaboração desta pesquisa, havia apenas dois meninos que, embora pertencessem à turma de dança, comportavam-se como *visitantes* ou *intrusos* em um universo dominado pelas meninas. Um deles, tímido, sequer pronunciou uma palavra, apenas acenava a cabeça afirmativa ou negativamente. Não aparentava constrangimento, apenas não tinha tempo de dar alguma opinião, pois as colegas o faziam por ele. O outro, mais falante, deixou claro que o balé era somente um entre vários estilos de dança que praticava. Fica evidente o quanto a cultura do balé como arte feminilizada provoca o distanciamento dos meninos e a aproximação das meninas em relação à dança.

Ao examinar alguns trechos da trajetória percorrida por bailarinas e bailarinos, professores(as) e coreógrafos(as) que contribuíram para a evolução e o desenvolvimento dessa técnica/estética de dança, bem como alguns elementos da cultura, como a moda, os livros, filmes e brinquedos relacionados ao tema, encontramos pistas para a compreensão da associação longamente legitimada entre o balé e a figura feminina.

### 1.1 ENTRE PEDAÇOS DE ALGODÃO E BAILARINAS DE PORCELANA

Na perspectiva de compreender as relações entre o balé e as crianças, suas motivações e opiniões sobre a dança, foram realizadas duas entrevistas com dois diferentes grupos de crianças que praticam balé, sem a pretensão de se fazer uma comparação entre eles.

Os grupos são identificados por nomes: um deles são os *pedaços de algodão* – alusão aos figurinos de cor branca utilizados pelas meninas e pelos meninos no espetáculo de fim de ano, o qual tive o prazer de assistir. O grupo era grande, somavam-se dezesseis crianças – quatorze meninas e dois meninos, com idades que variavam entre seis e dez anos. As entrevistas foram realizadas na sala de dança, localizada em uma escola municipal de ensino fundamental da periferia de Porto Alegre. Nesse lugar, é desenvolvido, há mais de vinte anos, um projeto social



que mobiliza a comunidade local para a prática da dança. Entre os estilos oferecidos figuram a dança de rua, a dança contemporânea, a tradicionalista e o balé.

O outro grupo, composto exclusivamente por meninas, dez ao total, com idades entre cinco e oito anos, é chamado de *bailarinas de porcelana*, já que essas eram as personagens representadas por elas na apresentação final. Trata-se de meninas que foram minhas alunas em uma escola especializada no estilo, bastante tradicional, a qual conta com mais de cinquenta anos de existência.

Optei por investigar as crianças, por perceber que essa prática é bastante comum na infância. Eu mesma fui iniciada nesse universo aos quatro anos de idade e segui a fazer aulas até a adolescência, quando concluí o Curso de Dança Clássica e tornei-me professora. Desde então, dedico-me a ensinar essa arte às crianças, aos jovens e adultos.

Trago em mim as marcas do balé, inscritas com dor e paixão. Percebo o quanto as experiências em sala de aula, nos ensaios e nas apresentações repercutem nas alunas e (nos pouquíssimos) alunos, remodelando corpos e marcando identidades. Segundo Judith Hamera (2005), professora do departamento de Estudos da Performance da CSULA (Los Angeles, EUA), cada técnica corporal, seja ela a *yoga*, as *artes marciais* ou o *Pilates*, produz corporeidades, remapeia o corpo, utiliza vocabulários específicos, necessita de diferentes equipamentos, imagina um corpo ideal e necessita de conhecimentos para a sua produção. Hamera nota que a pedagogia de um sistema físico “não tem conseqüências apenas para os corpos em performance, mas é baseada no mapeamento destes, e na internalização de protocolos de valores que podem ser traduzidos em outros contextos, dentro e fora do palco” (HAMERA, 2005, p. 79, [tradução nossa]). Embora os Estudos da Performance ofereçam uma abordagem crítica para a análise da comunicação e da cultura (HAMERA, 2006), vejo esse referencial teórico como lentes que me auxiliam a examinar o balé, jamais com a intenção de *destruir*, mas de *desconstruir*, desmontar, decompor os elementos que lhe constituem e que repercutem nas crianças que dançam.

A investigação sobre a produção das corporeidades no balé e suas conseqüências nos modos de ser, de pensar e, principalmente, nos modos de dar-se a ver de seus/suas praticantes (que constituem o caráter performativo do gênero), neste trabalho, ocorre por intermédio dos depoimentos das crianças entrevistadas. Procurei, após cada questão levantada, refletir sobre as respostas obtidas; o

resultado disso é quase a exposição de um fluxo de consciência, como se estivesse compartilhando com o leitor as minhas hipóteses, dúvidas, experiências e possíveis conclusões a respeito da relação entre o balé e a construção de feminilidades na infância.

## 1.2 ENTRE PALAVRAS E IMAGENS

As questões das entrevistas foram elaboradas e organizadas em torno de três eixos: 1) sobre o balé clássico, 2) sobre a infância e 3) sobre a feminilidade. Entremeadada por risos e alguns momentos de silêncio, tivemos uma conversa durante a qual as crianças contaram sobre suas preferências e desgostos em relação às aulas e ao espetáculo de balé, entre outras questões relativas à dança. Em um segundo momento, falei-me sobre suas rotinas, suas brincadeiras e perspectivas sobre o futuro. Quanto à feminilidade, foram expostas opiniões sobre o estereótipo da bailarina e também sobre o fato de as meninas serem maioria ou exclusividade na sala de dança. Ao finalizar as perguntas, propus às crianças outra dinâmica: observar dez imagens, que incluíam fotos e desenhos, relativas ao universo da dança (como a clássica pintura da bailarina Marie Taglioni, datada de 1831, ou a Bailarina na Barra, de 2001, realizada por Botero, famoso por pintar mulheres gordas) ou relativas ao universo infantil, como a imagem de uma bruxa, de um brinquedo como *Power Rangers* ou uma foto de meninas jogando futebol. A partir dessas imagens, outras questões foram feitas, sobre a possibilidade de diálogo entre um universo e outro. Nossos encontros foram registrados em vídeo e, posteriormente, transcritos.

A primeira entrevista aconteceu no mês de dezembro de 2008, período dos últimos ensaios para o espetáculo de final de ano, tão esperado e desejado por aqueles que dançam. Assisti a algumas aulas dos *pedaços de algodão* e realizei a entrevista durante um dos ensaios para o espetáculo. A conversa com as *bailarinas de porcelana* aconteceu durante uma de nossas aulas, também no mês de dezembro.

O segundo encontro aconteceu no mês de abril de 2009, que se caracteriza pelo início das atividades letivas, momento de novas expectativas a respeito da professora, dos colegas e da aquisição de conhecimentos e realização de outros passos de dança. Retornei aos mesmos grupos, com a intenção de compreender suas expectativas. Algumas crianças haviam desistido das aulas, outras trocaram de horário, mas a maioria delas já havia sido entrevistada no ano anterior. Nesse dia, conversamos sobre o que cada uma delas esperava do ano que se iniciava, assunto que não despertou muito interesse nas crianças. Mostrei a elas, então, alguns trechos da animação japonesa chamada *Princesa Tutu* a fim de que opinassem sobre o cotidiano de uma escola de balé frequentada por uma menina mágica, entre outros acontecimentos observados no *anime*. Como sugestão dos professores que haviam lido a proposta desta dissertação, os quais agradeço a generosidade, expus às crianças o *trailer* do filme *Billy Elliot* e a reprodução do quadro *Dancing Ostriches* da portuguesa Paula Rego, no qual é retratada a figura de uma mulher descalça, dona de um corpo musculoso, vestindo um *tutu* preto. As reações das crianças disseram muito sobre os estereótipos que envolvem a bailarina e os papéis dos meninos na dança.

### 1.3 A DISSERTAÇÃO

O fio condutor desta dissertação são as opiniões e reações das crianças diante dos questionamentos a elas feitos nas entrevistas. Compartilho com o leitor cada momento desses encontros, por meio das descrições de minhas perguntas e das respostas dos meninos e das meninas participantes. Saliento que as falas das crianças foram transcritas literalmente nesse trabalho, sendo preservados eventuais erros gramaticais. As crianças não são identificadas individualmente, conforme estabelecido no Termo de esclarecimento livre e informado (contido no Anexo) oferecido aos pais e/ou responsáveis e à equipe diretiva de cada instituição envolvida neste trabalho. Todos os contatados foram informados dos objetivos da pesquisa e autorizaram a participação das crianças na mesma.

Mesmo que a maior parte das crianças tenha se interessado sobre o assunto e respondido a todas as questões, ressalto que algumas manifestaram suas opiniões poucas vezes, e outras, inclusive, mantiveram-se caladas. Durante a elaboração desta dissertação, procurei refletir sobre os modos de dar-se a ver implícitos no balé, sobre a cultura construída em torno desse estilo de dança e, principalmente, sobre os modos como a performance artística do balé se converte em performance de gênero. A partir dos relatos das crianças, busquei problematizar a utilização de elementos constituintes do universo da dança clássica e sua repercussão nos gestos, modos de ser e de estar no mundo, nas formas de falar e agir, nas condutas e posturas das crianças que dançam. Contudo, saliento que muitas das questões que aqui serão expostas e discutidas não pertencem com exclusividade ao terreno do balé, visto que assuntos como a relação de gêneros e a consequente *generificação* de práticas estão pulverizados em muitas esferas de nossas vidas, como na escola, por exemplo. Para Louro (1997, p. 64)

[...] os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.

Apresento ao leitor as questões feitas às crianças na mesma ordem e sequência das entrevistas. Assim, esta dissertação constitui-se em quatro capítulos, divididos em pequenos subcapítulos, conforme a aparição de novos assuntos dentro de uma mesma temática.

No primeiro capítulo, denominado *A performance do balé*, há uma reflexão sobre os aspectos técnicos e pedagógicos da dança clássica. As crianças confidenciam os prazeres e as dores da aula de dança e suas opiniões sobre as particularidades do balé. Assuntos como as aulas, os ensaios e o espetáculo de final de ano são discutidos e analisados. Nesse primeiro momento, temas como as crenças e mitos que envolvem a figura idealizada da bailarina e do bailarino (principalmente aquelas relativas às suas identidades sexuais), tornam-se parte da reflexão.

Em *Infância performatizada*, segundo capítulo desta dissertação, procuro compreender quem são essas meninas e meninos que se dedicam ao balé, quais são suas rotinas, seus interesses e a relação de seus familiares com a dança. A questão da diferente participação dos homens e mulheres no balé também é abordada.

No terceiro capítulo, *Performances do feminino*, busco refletir sobre as opiniões das crianças quanto ao gênero feminino e masculino, e examino alguns elementos da dança clássica (como as vestimentas, o uso do gestual mímico e a incorporação de determinados personagens) que se relacionam com a performance de gênero.

Em *Imagens performatizadas*, quarto capítulo deste trabalho, narro a última seção das entrevistas, na qual as crianças observaram dez figuras previamente selecionadas e assistiram ao *trailer* de um filme e de uma animação, que serviram como *deflagradores* de uma possível discussão no grupo (FELIPE e GUIZZO, 2004). Assim, neste capítulo discorro sobre as questões que emergiram dessa observação: o padrão físico da bailarina e os diferentes padrões estéticos para homens e mulheres.

Na conclusão, intitulada *Do que ficou e do que está por vir*, procuro re-elaborar a ideia central deste trabalho, que consiste em uma reflexão sobre os modos em que a performance do balé se relaciona e/ou se converte em performance de gênero. A partir da mesma ideia, busco apontar possíveis caminhos para futuras pesquisas.

Saliento que a análise dos dados não visa a uma abordagem psicológica, mas, antes, a uma análise na dimensão discursiva. Pensamos que, quando as crianças dizem algo, aquilo que as crianças dizem, elas o fazem como porta vozes de uma cultura, de práticas sociais. Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam pela sua ação social (ROCHA, 2008, p.48).

Expostas algumas cenas, idéias e alguns conceitos, compartilho as conversas, confidências, desejos e dúvidas, *minhas e das crianças*, vindas à tona no momento das entrevistas. Procuro, por meio de meu olhar de pesquisadora e minha experiência de professora/bailarina e aluna, bem como a partir das respostas das crianças, refletir sobre uma série de práticas e significados que conferem sentido à

performance artística do balé, assim como os elementos que se relacionam ou que se convertem em performance de gênero.

## 2 A PERFORMANCE DO BALÉ

Em nosso primeiro encontro, os *pedaços de algodão* estavam bem agitados, algumas meninas demonstravam entusiasmo e certa ansiedade em responder às perguntas. Outras se mantiveram caladas, mas não menos interessadas na conversa. Dos meninos – uma dupla, em meio a quatorze meninas – ficaram a fala tímida de um e o silêncio risonho de outro. Esclareci que a entrevista não era uma obrigatoriedade e pedi que eles/elas respondessem às questões caso se sentissem à vontade.

### 2.1 DOS PRAZERES DE SER ADMIRADO(A) ÀS DORES DO APRENDIZADO

A primeira pergunta foi: *qual é a parte mais legal da aula de balé? E a mais chata? “Eu gosto de aprender coisas novas”,* disse uma. *“Eu gosto de ir ali na frente pra fazer [os passos]”,* falou outra. Algumas responderam que a *apresentação* é o momento mais legal do balé. Percebo que o fato de *dar-se a ver* é algo importante para essas crianças e, também, para a própria técnica/estética da dança clássica. As *bailarinas de porcelana* apontaram duas preferências: os ensaios para o espetáculo e os exercícios de aquecimento que compõem a parte inicial da aula. *“Gosto dos exercícios da rodinha”* foi uma fala recorrente. Penso que esse é um dos poucos momentos da aula em que todas as crianças ocupam, ao mesmo tempo, a posição de bailarina e de espectadora, pois a disposição espacial em formato de círculo propicia esse olhar.

Na maioria das respostas havia o desejo de *mostrar-se* ao outro e também de *observar como* esse outro se mostra. Seria esse desejo instaurado a partir da performatividade da dança? De fato, essa é uma característica marcante da dança clássica, pois a referência de um olhar de fora e a importância do modo de dar-se a ver condicionam alguns princípios da técnica do balé: o uso do *en dehors*, que possibilita o deslocamento do bailarino sem que ele necessite dar as costas ao

público; a incorporação do *aplomb*; palavra de origem francesa que significa a *altivez* necessária ao bailarino na tarefa de transmitir o domínio que ele exerce sobre a coreografia que executa ou a cena que interpreta (ARAGÃO, 2006, p. 120); a *referência principal do espectador*, supostamente localizado à frente do bailarino, como no palco à italiana, que condiciona o trabalho do aluno em frente ao espelho, concentrando no corpo, enxergando-o como um todo (CAMINADA, 2006, p. 100); o *port de bras*, que é a colocação e movimentação dos braços, responsáveis por oferecer apoio ao corpo na execução de giros e saltos, mas que, posicionados com cuidado, não devem cobrir o rosto nem o peito, pois essas são áreas muito importantes sob o ponto de vista da estética da dança acadêmica (CAMINADA, 2006, p.102) e a *estabilidade* do corpo, visto que é necessário ter condições de manter-se seguro e firme nas diferentes poses e nos exercícios sobre o pé inteiro, na meia ponta e na ponta (CAMINADA, 2006, p.105).

A incorporação desses princípios resulta, quase sempre, em um gestual elegante, com ares aristocráticos. Para os homens, somam-se a esses aspectos a virilidade e a força expressa em saltos e giros de complexa execução, bem como o papel de sustentador da bailarina, elevando-a às alturas. Para as mulheres, a elegância dos gestos se expressa em diferentes pontos do corpo: a coluna alongada, o pescoço esguio, as pernas e os pés esticados, os quais formam uma linha contínua, e os braços que se curvam suavemente nos cotovelos. O exercício contínuo desses gestos e posturas não apenas prepara os bailarinos e as bailarinas para um comportamento espetacular, mas adorna e remodela os corpos a ponto de algumas características se tornarem visíveis no comportamento cotidiano. Não raro ouvimos comentários sobre a postura de uma ou outra mulher – *aquela deve ter feito aulas de balé, olha que postura impecável!* Geralmente, trata-se de um elogio para a pessoa em questão, ao passo que, quando o objeto dos comentários é um homem, o teor das observações, muitas vezes, expressa uma relação preconceituosa entre os maneirismos da dança e a homossexualidade masculina, identificada como comportamento afeminado.

Mas como a prática do balé se relacionaria com categorias como o desejo, a orientação sexual? Acredito que a performatividade do balé como uma arte feminina em si, seja tão impactante que nela se reflitam alguns problemas de gênero: a rigidez na delimitação de um modo de se viver a masculinidade e a feminilidade prescreve também a complementação de um no outro, a naturalização da



heterossexualidade. Assim, *desempenhar* (lembramos que essa é uma das acepções do termo *performance*) *corretamente* o gênero implicaria a aceitação dessas verdades. Ainda que essas noções sejam, recentemente, bastante questionadas pelos Estudos de Gênero, o que fazemos, habitualmente, é punir aqueles que não se encaixam nessa conduta. Será o receio de uma punição contra uma homossexualidade presumida nos homens e meninos que dançam balé, um dos vários fatores que contribuem para o distanciamento entre eles e a dança? Talvez sim, mas existem também muitos outros elementos, construídos em ideais binários e polarizados, como as associações culturais entre mente e masculinidade, por um lado, e corpo e feminilidade, por outro (e vice-versa). Mais forte ainda é a associação estabelecida entre mulher e beleza, largamente documentada e discutida (DEL PRIORE, 2000). Paradoxalmente, no balé, a noção de uma fixação pela beleza consolida-se por meio de um homem.

Dar-se a ver da forma mais bela possível – esse foi um dos objetivos dos muitos bailarinos e bailarinas responsáveis pelo desenvolvimento da técnica/estética do balé. A paixão do rei Luís XIV (1638-1715) pela dança (e por si mesmo) fora tão grande que, aos quinze anos de idade, pelo desempenho no *Ballet de la nuit*, em 1653, ele ganhou o título que o acompanhou por toda a história: o Rei Sol. Todas as atenções deveriam estar voltadas para ele, pois “estrela maior, o sol é, ao mesmo tempo, rei e elemento hierárquico na dança” (PEREIRA, 2006, p.177). Coreograficamente, isso ganha tradução na criação do *en dehors* que, conforme citado, possibilita um efeito de frontalidade em relação ao espectador e, mais ainda, em relação ao rei. Luís XIV foi o fundador da Academia Real de Dança, criada em 1661, com o objetivo de estabelecer a formação de bailarinos profissionais.



Figura 1 - Luís XIV como “Rei Sol”, no *Ballet Royal de La nuit*.

A ideia do primeiro bailarino fora instaurada pelo Rei Sol, mas é na figura da bailarina que a beleza encarnada encontra melhor tradução. Mulheres elegantes como Mademoiselle Lafontaine (1655-1738) e Marie-Thérèse de Subligny (1666-1735) aparecem como bailarinas profissionais em 1681. Outras, como Marie Camargo (1710-1770) e Marie Sallé (1707-1756), tornaram-se célebres não somente por seu profissionalismo, mas também pela rivalidade que surgiu entre as duas na busca por popularidade. Camargo propõe avanços na técnica que se deram via figurino. Encurtar a longa saia que antes lhe encobria os pés para que o público pudesse ver os seus *cabrioles* e *entrechats* – saltos de complicada execução que eram até então, reservados aos homens – constituiu seu maior trunfo e contribuição à técnica/estética do balé. Sallé investiu em sua dramaticidade (PEREIRA, 2006, p.179). E, no período romântico, Jules Perrot (1810-1892) revigora a técnica para os homens em uma época dominada pela figura feminina da bailarina, incluindo saltos e giros com agilidade impressionante (PEREIRA, 2006, p.174). A fama de seu virtuosismo é creditada pelo exaustivo trabalho em aula, exigido pelo professor Auguste Vestris (1760-1842), no intuito de desviar a atenção do público, para que não vissem a *feiúra* do bailarino. Enfim, muitos são os exemplos da influência que a *vaidade* e o propósito de *mostrar-se belo* tiveram na história do desenvolvimento do balé. Sublinho apenas alguns, já que a totalidade deles poderia compor material para outra dissertação, com a devida atenção que esse tema merece.

Com o desenvolvimento da técnica, ocorre também o desenvolvimento dos métodos, das diferentes formas de se trabalhar os diversos tipos de movimentos. Atualmente, as mais conhecidas possibilidades oferecidas por diferentes escolas e métodos são o *sistema checchetti*, também conhecido como escola italiana; o sistema *francês*, provavelmente o mais antigo dos métodos; o método inglês da *Royal Academy of Dancing*, o sistema *Vaganova* ou balé russo e o balé *cubano*. Embora distintos em alguns detalhes – como a valorização de determinados saltos e giros em alguns, ou a ênfase no porte dos braços em outros – os métodos compartilham de uma estrutura que, em aula, é dividida em exercícios executados à *barra* (com a função de aquecer os bailarinos, alongar a musculatura e preparar as articulações do corpo para a dança), ao *centro* (no qual pequenas sequências de movimentos ou coreografias são executadas) e à diagonal (na qual são executados os movimentos que necessitam de deslocamentos pelo espaço).

Justamente sobre os métodos, as formas de se trabalhar os movimentos, é que recaíram as queixas dos *pedaços de algodão* e das *bailarinas de porcelana*, ao relatarem as *chatices* da aula de balé. As dores sentidas durante os exercícios ou provocadas pela longa permanência em determinadas posições foram reveladas: “quando a gente fica muito tempo com a mão assim [mostrando a posição] dói e eu não gosto”; “dói o dedão quando fica na pontinha do pé” e “dói as pernas quando a gente fica na estátua”. Tais dores podem ocorrer quando há um excesso de tensão, desnecessária à execução de determinados movimentos ou posições. Contudo, essa consciência só acontece depois de algum tempo de prática. Cabe lembrar que a aprendizagem da técnica e o treinamento são etapas do processo de 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).

Sentir dor não é um problema para as *bailarinas de porcelana*, mas fazer exercícios na barra o é. A metade das meninas desse grupo compartilha dessa opinião. “É enjoativo”, dizem elas, enquanto outras se calam. Esse é o momento do treinamento dedicado à *repetição* de movimentos essenciais ao aprendizado e desenvolvimento da técnica. O correto posicionamento dos quadris e o alinhamento da coluna vertebral também recebem cuidadosa atenção nesse momento do trabalho. Aprender a “usar formas, maneiras, comportamentos, procedimentos,

artifícios, distorções e aparências” (BARBA e SAVARESE, 1995, p.188) próprias da dança clássica implica repetir, corrigir os erros (ou seja, colocar o corpo em determinada forma segundo a técnica) e repetir outras vezes mais.

## 2.2 DAS PARTICULARIDADES DO BALÉ AOS SEUS APRENDIZES: QUEM ENTRA NESSA DANÇA?

Esclarecidos gostos e desgostos, especificidades dos aprendizes e da própria dança, perguntei quais outras danças os/as alunos/as conheciam além do balé. “*Dança de rua e folclore*”, responderam os *pedaços de algodão*, pelo que pude presumir que esses estilos fizessem parte das aulas oferecidas pelo projeto social. Foi então que perguntei sobre o *funk*, estilo musical que se expandiu nas duas últimas décadas pelo Brasil afora. Não há como negar que já exista um código de movimento, uma maneira específica de dançar esse ritmo, embaladas por letras erotizadas e batidas rápidas. Citei o *funk* apenas como provocação e, então, as crianças lembraram-se de outros estilos musicais que também embalam movimentos característicos, como *samba*, *pagode*, *rap*, *reggae* e *rock*. As *bailarinas de porcelana* citam o *jazz*, a *dança de rua*, o *samba*, o *sapateado*, a *valsa*, o *tango* e o *funk*.

Diante das respostas obtidas, perguntei o que faz o balé ser diferente das outras danças citadas. “*Porque ele é uma arte!*”, respondeu uma das alunas, sem hesitar. “*E as outras danças não são?*”, perguntei. Um silêncio pairou no ar, pois a menina não tinha uma resposta, assim como suas colegas. Que *status* é esse do balé, que parece se sobrepor às outras danças? Segundo Pereira (2006), sobre a dança clássica podemos dizer que

[...] seu poder era (e é) ainda de tal abrangência que, em sua fixação pelo belo (e esse belo é um “belo” bem recortado: cultural e ocidental) acredita que essa técnica seja mesmo capaz de funcionar como base para todas as danças possíveis que um corpo (de todas as culturas!) possa executar. Trata-se, como parece óbvio, de um equívoco. A força dessa crença (vaidosa) é creditada pela já extensa história dessa técnica/estética do balé e, também, pela vastidão (e não completude) de outras estéticas que essa mesma técnica parece servir (PEREIRA, 2006, p.188).

*“E no balé tem que ter postura e tem que estar com as costas sempre bem arrumadas”,* aponta uma menina. *“O balé é mais lento do que as outras danças”,* argumenta outra. Um dos *pedaços de algodão* comenta: *“o balé é especial porque tem que fazer pontinha de pé e tem que fazer coisas diferentes”*. Nesse instante, um dos meninos lançou a sentença: *“quando tiver que usar sapatilha de ponta vocês vão sofrer. A minha irmã faz e ela me conta que dói o pé”*. Mais uma vez, a dor aparece em nossa conversa sobre o balé. Se, no processo de aquisição da técnica, algumas dores ou incômodos tornam-se comuns pelo excesso de tensão empregado pelo aluno ou aluna que ainda não domina o movimento, eu me arriscaria a dizer que, com o uso de sapatilhas de ponta, a dor torna-se uma presença constante. Responsável não somente pela evolução técnica do balé, mas também pela expansão do papel feminino na dança, as sapatilhas de ponta surgiram durante o século XIX e, desde então, são utilizadas pelas bailarinas.



Figura 2 - As sapatilhas de ponta

Naquele tempo, eram feitas de cetim e se ajustavam aos pés como luvas. Elas tinham sola de couro e cerzaduras nas laterais e em baixo, não na ponta. Quando as bailarinas subiam em suas sapatilhas, alcançavam uma leveza etérea e

uma graça de outro mundo, de acordo com os ideais românticos. Embora as sapatilhas tenham evoluído, ficando mais duras e com uma caixa maior, seus materiais básicos de construção ainda são antiquados: couro, aniagem, papel, cola e pequenos pregos, o que cria um grande problema para as bailarinas de hoje. Uma sapatilha de ponta nova é excessivamente dura, porque a palmilha e a caixa são excessivamente fortes. Uma vez quebrada, permitindo a articulação do pé realizar facilmente os saltos e subir na meia-ponta, dura pouquíssimo tempo. Usá-las é mais doloroso do que precisa ser e pouco é feito para minimizar o trauma ao dançar em superfícies duras. Enquanto novas tecnologias em equipamentos e materiais são desenvolvidas para os atletas esportivos, no balé, essa preocupação parece estar em suspenso, pois há o consenso de que a bailarina precisa esconder seus esforços debaixo de um sorriso sereno e radiante. Mesmo que a dor exista, é necessário escondê-la, visto que esse é um dos maiores desafios para a bailarina e também uma de suas maiores virtudes.

*E os meninos? Podem dançar balé? “Sim, mas os meninos não podem usar sapatilha de ponta”. Por quê? “Senão iria parecer ‘bichinha’”, diz uma menina, seguida pelo comentário de um dos meninos: “porque daí os homens iriam avacalhar e iria ficar engraçado”. Vejo algumas crenças profundamente enraizadas em nossa cultura sobre os diferentes papéis do homem e da mulher, que, tomados como natureza por muito tempo, foram refletidas no desenvolvimento do balé. Do passado ficam as heranças do movimento romântico do século XIX. Os grandes balés dessa época eram quase sempre apaixonados, mas trágicos encontros entre um mortal e uma mulher sobre-humana. As personagens das bailarinas eram normalmente habitantes do mundo sobrenatural, como as Sylphides em *Les Sylphides*, as Willis em *Giselle*, as donzelas transformadas em cisnes no *Lago dos Cisnes*, as Fadas, em *A Bela Adormecida*, e as Sombras, em *La Bayadère*. A figura da bailarina Marie Taglioni (1804-1884) é emblemática:*

com ela no papel de estrela, estréia-se *La Sylphide*, obra de seu pai, Philippe Taglioni, que imporá para sempre como representação da dançarina clássica a imagem de uma mulher etérea, casta, envolta em véus brancos (o branco era o furor da época), coroada de flores, despojada de jóias rutilantes e sustentando-se sobre a ponta de um só pé, como se lhe custasse tomar contato com a terra (OSSONA, 1988, p.73).

Com a criação da sapatilha de ponta, o bailarino em cena passou pelo declínio de sua importância, pois sua função passa a ser a de suporte para a bailarina brilhar com leveza e graciosidade.

É no âmbito desse discurso sobre homens e mulheres no balé que considero importante referir o trabalho de *Les Ballets Trockadero de Monte Carlo*, uma companhia de bailarinos masculina, fundada em 1974, que parodia o balé clássico e o moderno. Recorrendo ao travesti, os *Trocks*, nome pelo qual são conhecidos, incorporam a excessiva valorização da feminilidade do balé, atribuindo-lhe um caráter cômico, por intermédio da representação de pequenos acidentes e do exagero das incongruências da dança. Pretendem chamar à atenção para o fato de que um homem consegue dançar com sapatilhas de pontas e *en point* como espíritos da água, cisnes, princesas românticas, entre outras figuras, e que isso é um ato grandioso e não um escárnio às danças como forma artística. Os balés que esse grupo apresenta são demonstrativos de como uma justificação fisiológica nem sempre é fundamento para a restrição do uso de sapatilhas de pontas às mulheres. É inegável o papel da cultura como construtora das representações da feminilidade do balé, pois mesmo esse grupo de bailarinos recorre ao travesti, representando atributos associados à mulher (CANHOTO, 2009). Por outro lado, por mais que se crie uma imagem unificada da mulher (ao que seus críticos se opõem frequentemente), o travesti também performatiza a distinção dos aspectos da experiência do gênero que são falsamente naturalizados. “Ao imitar o gênero, o *drag* revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência” (BUTLER, 2003, p. 196).



Figura 3 - Les Ballets Trockadero de Monte Carlo

As crianças começaram a ficar impacientes durante a conversa. Perguntei, então, se qualquer pessoa podia dançar balé. *“Quem achou vaga pode!”*, diz uma delas, e todos caímos na risada. Continuamos a conversa e algumas responderam que crianças bem pequenas não podiam dançar. Quando indagadas pelo motivo, uma delas respondeu que *“as pequenas são difíceis de “aprender” porque tô tentando ensinar minha prima de quatro anos e ela só quer brincar”*.

*E quem é muito velhinho pode? As bailarinas de porcelana e os pedaços de algodão* são unânimes ao responderem não. *“Porque os ossos estão fracos.”*; *“Pode dar uma falta de ar”*; *“É que quando tu vai envelhecendo tu perde a postura e tu não consegue mais dançar”*. Então pensei nas minhas aulas e refleti sobre algumas estratégias utilizadas para promover o corpo ideal imaginado pelo balé: frequentemente, na perspectiva de evocar uma imagem que suscite uma forma corporal para as alunas, recorri à expressão *não quero ver ninguém com costas de velhinha cansada*, para que elas alongassem suas posturas. Penso que a utilização de imagens estereotipadas constitui um problema no trabalho com crianças, pois, no ensino de uma técnica com formas específicas, altamente codificadas como o balé, torna-se mais eficaz a evocação de uma imagem concreta do que de uma ideia abstrata (aqui, o termo concreto refere-se ao imaginário coletivo e ao senso comum). Já no trabalho com adolescentes e adultos, as possibilidades se ampliam, visto que cada pessoa já possui uma maturidade intelectual e física para o desenvolvimento e



a descoberta de diferentes mecanismos que visam à execução de uma postura ou um movimento característico do estilo de dança.

Seria esse um indicativo de que as crianças não deveriam aprender a técnica e sim os elementos comuns aos diferentes estilos de dança? Na maioria das danças, “é possível observar transferências de peso, situações de equilíbrio/desequilíbrio, suspensões, balanços, inúmeras relações com o espaço e com o tempo, e as intenções que permeiam estas relações” (DAMASIO, 2000, p. 228). Geralmente, a iniciação técnica da criança ocorre por volta dos oito anos de idade, mas, antes disso, há um trabalho de base. No Brasil, as turmas denominadas *baby class* são compostas por crianças dos três aos cinco anos de idade que participam de atividades lúdicas e que desenvolvem noções de espaço, ritmo e, principalmente, coordenação. O objetivo é desenvolver as habilidades necessárias à prática do balé. O curioso é que muitas escolas de educação infantil oferecem aulas de balé como atividade extraclasse. No Guia da Escola, encartado no Jornal Zero Hora<sup>2</sup>, são apresentadas informações sobre 158 escolas de educação infantil da cidade de Porto Alegre. Dentre elas, 95 oferecem aulas de balé clássico e outras 10 desenvolvem aulas de dança, sem referência a algum estilo específico.

Na França, onde o ensino da dança é regulamentado desde os anos 1980, há um modelo de ensino constituído por duas fases distintas: o *despertar* – voltado a crianças entre os quatro e seis anos, no qual as experiências de aprendizado se fazem por meio do ato de brincar e é centralizado no desenvolvimento da estrutura sensorial da criança – e a *iniciação* – voltada para meninos e meninas entre os seis e oito anos, caracterizado como um momento de mudanças profundas na forma como as crianças percebem a realidade e a si próprias, já que a alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita são apresentadas na escola. Nessa fase, a estimulação “da sensibilidade é aliada a um aprofundamento da linguagem de dança, ou seja, há um confronto entre experimentação e assimilação de regras que vão permitir à criança ampliar e reconhecer as nuances de sua dança” (DAMASIO, 2000, p.237). Somente em uma fase posterior a criança optará entre diferentes estilos de dança e aprofundará os princípios ligados a cada uma delas. Para Claudia Damasio, nesse modelo, está implícita a afirmação de que a técnica de dança começa muito antes daquilo que usualmente reconhecemos como técnica. Seu

---

<sup>2</sup> No dia 28 de agosto de 2009.

caminho foi preparado, sedimentado com base na evolução psicomotora da criança, desde os quatro anos (DAMASIO, 2000, p.243).

Creio que, no Brasil, já existam iniciativas como as do modelo francês, mas elas não abarcam a totalidade dos trabalhos dirigidos ao ensino da dança para crianças. O fato é que existem muitos espaços informais de ensino, e boa parte deles é direcionada a um trabalho técnico de dança, como o balé. Pergunto-me quais são as perspectivas de mães e pais que apostam no balé como atividade para seus filhos ou suas filhas, desde a mais tenra idade: seria o aprendizado do código de dança? Ou a aquisição de hábitos, costumes e práticas que conferem sentido ao balé?

A partir de minha experiência como aluna e das respostas das crianças entrevistadas, digo que a segunda hipótese é a mais presente. Tais práticas e hábitos incluem não apenas o ritual de preparo e a aula de dança, mas também um modo de (bom) comportamento e de aprendizado daquilo que chamamos de etiqueta.

*Como é que uma bailarina e um bailarino devem se comportar?* A lista apontada pelas crianças parece ser grande. Deveres e proibições são listados: “*Tem que ficar quieto e ouvir a professora.*”; “*Não pode falar palavrão e nem ficar incomodando.*”; “*A bailarina tem que se comportar e fazer tudo certo, não pode levar na brincadeira.*” Posso dizer que, para além do desejo das crianças de responder aquilo que se espera delas, fica nítida a relação estabelecida entre o balé e a noção de civilidade. Historicamente, ambas as noções são definidas ao mesmo tempo: durante seu reinado, Luís XIV criou a Academia Real de Dança para a formação de bailarinos profissionais e também tornou-se o gerador de valores a serem copiados por todas as nações europeias: “Quem desejasse ser considerado civilizado devia falar francês e seguir as modas e maneiras francesas – este era o único caminho para a civilité” (CANTON, 1994, p.35). Essa foi uma época marcada pelo surgimento de autores que muito influenciaram o Ocidente, como Corneille, Racine, Molière e Perrault. O último famoso por seus contos de fadas para crianças, escreveu *A Bela Adormecida* – história adaptada para o balé em 1890 por Marius Petipa - que segue como grande referência para o mundo da dança clássica. Esse conto também faz parte do repertório de histórias da Disney, amplamente divulgado em livros, brinquedos e filmes.

Mesmo antes da normatização técnica da dança clássica, aprender a dançar balé significava *dar-se a ver* de uma determinada forma, não somente por meio do domínio do código de movimentos específicos, mas também pelos modos e as maneiras de civilidade e boa educação, tal qual o era na sua origem. Segundo Monteiro (2006), o balé clássico tem suas raízes no Renascimento italiano, período em que as danças camponesas subiram aos castelos para tornaram-se elaboradas e refinadas. Tais danças, bailes ou balés implicavam educação do corpo e do gesto, tornando-se material diferenciador a ser dominado pelo homem discreto e, necessariamente, ignorado pelo vulgar. Era, portanto, elemento constitutivo de uma trama de relações hierárquicas.

### 2.3 DAS AULAS E DOS ENSAIOS À CELEBRAÇÃO NO PALCO

A última questão diretamente relacionada à prática do balé foi lançada durante a conversa: *como é dançar em um espetáculo? “Eu acho que a gente vai sentir vergonha de tanta gente”*. Vergonhas e mais vergonhas são declaradas pelos algodões. Para as *bailarinas de porcelana*, outras sensações estão em jogo. *“Eu acho muito legal porque a gente dança e se diverte.”; “Eu acho que é bem emocionante porque eu já fiz vários espetáculos e eu gosto de todos eles sempre”; “A gente fica bem orgulhosa mesmo”; “Eu acho que é elegante e legal”*. Para as crianças, a ocasião do espetáculo parece ser um momento de comemoração, uma cerimônia que celebra o final de um ciclo (mais um ano de aprendizado, dores e delícias) e precede o descanso das férias de verão. Pelo menos são essas as recordações que tenho como aluna dos espetáculos que dancei durante minha infância e adolescência.

Lembro-me que, a cada ano, as coreografias tornavam-se mais complexas, com muitos deslocamentos pelo espaço, que criavam linhas e figuras que se harmonizavam. Recordo a ansiedade em ver e experimentar os figurinos, sentida em cada visita da costureira, já que ter uma roupa produzida especialmente para mim, sob as minhas medidas, era algo que acontecia somente naquele período. As músicas que dançávamos na apresentação se distinguiam das utilizadas em aula: eram orquestradas, apresentavam sonoridades pomposas, diferentes do som

produzido exclusivamente pelo piano que sempre ouvíamos durante as aulas. Na plateia, mais ansiosa ainda ficava minha família, aguardando o início do espetáculo. Durante a apresentação, enquanto esperávamos nossa vez de entrar no palco, tínhamos a oportunidade de ver as *grandes* ou as *adiantadas* (meninas que já possuíam um trabalho no nível avançado) bem de perto e, assim, vislumbrávamos o nosso futuro em relação ao balé. A dança em si, que geralmente era uma coreografia curta, com duração de cinco minutos, realizava-se em “um piscar de olhos” e nem por isso se tornava menos importante. Ao final do espetáculo, corria ao encontro de meus pais e quase sempre era presenteada com flores, algo que só acontecia nessa ocasião. Portanto, esse era um evento pleno de singularidades, um ritual.

Ritual como evento especial e não cotidiano, mas não distante do nosso dia-a-dia. Segundo Peirano (2003, p.10), o ritual nos aponta e revela representações e valores de uma sociedade, pois expande, ilumina e ressalta o que já é comum a um determinado grupo. No entanto, o espetáculo é apenas uma das três etapas que fazem do balé um ritual performativo, que compreende também as aulas e os ensaios. Em torno dessas etapas, percebe-se uma série de práticas e significados que conferem sentido ao ritual.

### **2.3.1 As aulas: entre seres mágicos e a técnica de dança**

O processo de formação dos bailarinos inicia-se desde a primeira aula, na qual o aprendizado da técnica se dará de forma gradativa e sequencial. Exercícios no chão, na barra, no centro e na diagonal são executados. Em cada espaço, a especificidade de um tipo de movimento será trabalhada. A figura do professor é muito importante, pois ele é o ponto externo de referência, aquele que conhece o código de movimentos e os transmite aos seus alunos. Na epígrafe da introdução do livro *The Art of Teaching Ballet*, de Gretchen Ward Warren, encontramos o depoimento de Galina Ulanova (1910-1998) – notável bailarina russa:

[...] o trabalho do instrutor é uma arte, e que grande arte! O artista cria o personagem, e o professor molda a personalidade do artista para que ele seja capaz de criar uma imagem artística [...] não vamos discutir quem é mais importante. Concordemos que o trabalho do artista e o trabalho do professor são ambos arte (*apud* WARREN, 1996, p.3,[tradução nossa]).

Enquanto auxilia o aluno na aquisição da técnica e no desenvolvimento das habilidades específicas, o professor utiliza-se de imagens metafóricas que inspiram, ilustram e significam mais que a mera demonstração. Warren entrevistou dez renomados professores de balé, alguns norte-americanos e outros europeus. A autora descreve a trajetória artística, a filosofia e o método utilizado em aula pelos professores e, ao final de cada descrição, destaca algumas falas ditas por eles aos alunos: “Execute aquele movimento de forma nobre – como se você fosse muito rico para suar” (CHRISTENSEN *apud* WARREN, 1996, p.59 [tradução nossa]); “Quando um aluno não olha para ele mesmo no espelho, ele se priva da possibilidade de ir adiante em oitenta por cento. Se você não pode ver, você não pode dançar. Porque essa é uma arte visual.” (TAUB-DARVASH *apud* WARREN, 1996, p.107 [tradução nossa]), “Timidez não é uma virtude – a modéstia o é – timidez é fraqueza. Então não olhe para o chão. É onde os vermes e as formigas estão. Mantenha-se ativo. Dê às pessoas algo para admirar. Olhe para cima. Seja confiante. Isso é admirável” (URSULIAK *apud* WARREN, 1996, p.225 [tradução nossa]). 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.

Tradicionalmente, no balé, o ensino da dança ocorre por meio da imitação. Contudo, acredito que o papel do professor consista na atenta observação do trabalho dos alunos e na indicação dos diferentes caminhos para que ele encontre a melhor forma de personalizar o código estilístico da dança clássica. Ressalto, como afirma Schulmann (2006, p.87), “que não há, atualmente, um único modo de pensar sobre a aprendizagem do movimento em dança. É necessário fazer uma triagem na diversidade de pesquisas e construir sua própria síntese”. Concordamos com a autora, ainda mais no que diz respeito ao trabalho com crianças, que, em vários aspectos, diferencia-se das aulas para adultos.

As aulas podem oferecer elementos anteriores ao começo da técnica específica. Nesse âmbito, a brincadeira e o jogo ocupam lugares de destaque. “É na brincadeira que a criança se apropria dos códigos culturais e, poderíamos acrescentar, que ela se apropria de seu corpo e imprime o movimento deste no espaço” (LENGOS, 2007, p. 41). Em minhas aulas, proponho que juntos, alunos/as e eu, exploremos diferentes movimentos como pular, correr, deslizar e girar, utilizando objetos como bola, lenços e cordas, ou acessórios. Também brincamos com diversos movimentos que auxiliam a musicalidade e a coordenação. Procuro criar um ambiente que facilite novas explorações e experiências, muitas vezes com elementos sem conexão aparente. Essa via de trabalho é bastante utilizada na dança contemporânea. Entretanto, quando a brincadeira é voltada para o ensino da técnica, algumas situações imaginárias tornam-se recorrentes, como a *princesa que passeia por seu castelo ou a fada que bate suas asas pelos mundos mágicos*. As próprias crianças solicitam essas brincadeiras e eu mesma recorro a elas quando o objetivo é dar ao corpo uma forma típica do balé. 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.

Desconstruir esses ideais torna-se um paradoxo para o professor: na mesma medida em que a referência de tais imagens é eficaz para as crianças na personalização do modelo cênico criado pela tradição, são reforçados os estereótipos que dominam a cena da dança clássica, principalmente aqueles que dizem respeito à feminilidade da bailarina. Para as crianças, a bailarina *real, verdadeira* é aquela retratada nos balés de repertório e nos contos de fadas. Entretanto, é importante ressaltar que há, sim, outras feminilidades no balé contemporâneo, como os cisnes carecas ou as Giselles internadas em um manicômio de Matz Eks (que faz versões de grandes balés de repertório) ou as fortes e até viris bailarinas de Édouard Lock (*La La La Human Steps*) e William Forsythe. Mas como se estabeleceu a vinculação entre a fada, a princesa e a bailarina? E por que segue tão intensa?

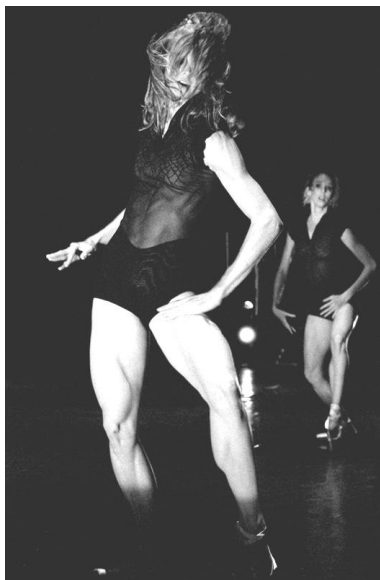


Figura 4 – Bailarina em cena, da companhia *La La La Human Steps*

Na atualidade, vemos essa vinculação em produtos direcionados às meninas, como livros infantis, brinquedos, materiais escolares, temas para decoração de festas, entre outros. Em sua pesquisa sobre as princesas no imaginário de consumo, Gomes (2000) aponta que o balé está presente nos filmes produzidos pela Disney, não apenas por emprestarem modificações às histórias originais, mas também pelo amplo uso desse estilo de dança. As princesas *Aurora*, *Cinderela* e *Branca de Neve* são exemplos de figuras que muito lembram o estereótipo da bailarina.

Contudo, mesmo antes da Disney, essa associação já começava a ser delineada, no momento em que os contos de fada foram utilizados como pano de fundo para criações coreográficas na dança. Um pouco antes da sistematização do balé clássico ser formalizada, os contos folclóricos de magia derivados de antigas tradições orais ganharam forma de literatura, na França do século XVII. Charles Perrault (1628-1703) transformou contos que pertenciam à oralidade do povo em cartilhas literárias do bom comportamento. Na Alemanha do século XIX, os contos infantis e familiares coletados pelos irmãos *Grimm* buscavam dar um *status* culturalista às narrativas originárias do povo alemão. Ao utilizar uma linguagem e um estilo mais próximo aos das narrativas orais, suas histórias eram carimbadas por cenas de violência, canibalismo, exploração social e estupros (CANTON, 1999, p.96).

Desde então, não somente no balé, mas também no cinema e na literatura, esses contos foram apresentados como *textos* anônimos, universais, atemporais. Segundo Canton (1999, p.99), eles serviram impecavelmente para espelhar modelos anacrônicos de comportamento feminino, de valores morais que continuaram tendo como centro princesas belas, boas e submissas, príncipes corajosos e vitoriosos.

O *maitrê* francês, Marius Petipa (1818-1910), recorre aos contos de fadas utilizando-os como temas coreográficos para seus balés. Na Rússia czarista do final do século XIX, Petipa começou a criar peças monumentais para a aristocracia. A *Bela Adormecida* (1890), *O quebra-nozes* (com Lev Ivanov, 1892), *Cinderela* (com Checetti e Ivanov, 1893), *D. Quixote* (1869) e a célebre *O Lago dos Cisnes* (com Lev Ivanov, 1895) são algumas de suas obras clássicas. A associação do balé com os contos de fada constituiu uma parceria perfeita, pois

[...] oferecendo libretos bem conhecidos, as narrativas permitiam que os coreógrafos se concentrassem nos aspectos formais, espetaculares da dança. Os movimentos leves e rápidos da bailarina em sua sapatilha de pontas e seu tutu traçam um paralelo ideal com a imagem da fada e da princesa (CANTON, 1999, p. 96).

Além do mais, é necessário lembrar as raízes da dança clássica, já que, antes de sua invenção propriamente dita, pelas mãos de Luís XIV na França, o ano de 1581 foi marcado pela criação do *Ballet comique de la reine*, balé de corte característico, o mais conhecido, que fixará o gênero (BOURCIER, 2001, p.85). Mesmo após trezentos anos, depois de muitas transformações e evoluções na técnica, estética e metodologia de ensino da dança, as marcas de um comportamento aristocrático seguem sendo inscritas nos corpos de bailarinos e bailarinas. Não podemos esquecer que o balé permaneceu nos castelos por muito tempo e, apesar de ter chegado às cidades e até mesmo às periferias, parece que o desejo de tornar-se uma princesa é o que move parte das meninas que procura o balé como atividade. Percebi essa *vontade* em muitas alunas que tive, tanto nas oficinas que ministrei em projetos sociais como nas aulas em escolas privadas.



Assim, entre seres mágicos e *demi-pliés*, no delicado equilíbrio entre brincadeira e técnica são estruturadas as minhas aulas de balé para crianças, que acontecem, geralmente, duas vezes por semana, com duração de uma hora cada, entre os meses de março e dezembro. Uma pequena pausa acontece no mês de julho para as férias e no retorno às aulas, em agosto, iniciam-se os ensaios para o espetáculo de fim de ano.

Na maioria das vezes, uma pequena coreografia é montada pela professora e ensaiada com as crianças durante as aulas. Os espetáculos se estruturam em torno de alguma temática proveniente de diversas fontes, que podem estar relacionadas às narrativas dos contos de fadas até à representação de alegorias. Os movimentos codificados se alternam entre gestos que carregam significados específicos (como a utilização de pantomima para narração de uma situação) e elementos de uma dança quase pura, abstrata. Os espetáculos acontecem em algum grande teatro da cidade, com grande capacidade para o público, já que esse momento é prestigiado por parentes e amigos da família das crianças.

### **2.3.2 O espetáculo: entre o palco e a plateia**

Para descrever esse evento, recorro a diferentes experiências: minhas recordações dos tempos de aluna, minha participação como professora no espetáculo das *bailarinas de porcelana* e a apreciação como espectadora na apresentação dos *pedaços de algodão*.

Lembro-me dos cabelos perfeitamente presos e alinhados com gel, da maquiagem sofisticada, para que contornos de lábios e olhos sejam vistos mesmo com a distância criada entre palco e plateia, do figurino impecável e com muito brilho, das meia-calças e sapatilhas limpas e sem furos. Essa era minha aparência ao chegar ao teatro, uma hora antes do início do espetáculo, para que fossem feitas as fotos individuais e com meu grupo de colegas. Lembro, com detalhes, de cada uma das apresentações em que dancei: a cada ano, era atravessada por diferentes sensações como ansiedade, receio, orgulho e satisfação. E, hoje, quando vejo minhas alunas entrarem no palco, percebo um brilho nos olhos mais cintilante do

que aquele do cotidiano e que, de tão grande, ilumina e amplia a alegria dessa celebração.

Da mesma forma como eu fizera há alguns anos, chegaram ao teatro as *bailarinas de porcelana*. Ansiosas, aguardaram sua vez de entrar no palco. A espera foi grande e o tempo demorou a passar. Enquanto isso, algumas brincavam de *pega-pega* na sala que era utilizada como camarim e só acalmavam-se quando percebiam que alguma menina havia sujado os dentes de batom, por exemplo. Tomada a devida providência de limpeza, retornavam à brincadeira. Outras confidenciavam segredos entre risos e gargalhadas às colegas. Assim se dividiam as crianças, entre as delícias da infância e as preocupações estéticas da vida adulta. O clima de agitação esquentou ainda mais quando uma das professoras entrou na sala para dar o aviso de que era chegado o momento da turma entrar em cena. Em formação de fila, percorremos o caminho do camarim até as coxias, entre risinhos e passos rápidos.

Silêncio e concentração. Ao iniciar a música, uma a uma as meninas entram no palco e se posicionam. Vejo que os exercícios nas aulas e os ensaios para a apresentação inscreveram nos corpos das pequenas (assim como no meu), a história vaidosa da técnica/estética do balé. O caráter *nobre* está presente, assim como a altivez e a beleza de linhas, nos corpos e no espaço. Parece que elas deslizam pelo palco ao invés de correr. Elas se mostram bem diferentes das crianças que brincavam de *pega-pega* no camarim. Ao final da coreografia, ouvimos da entusiasmada plateia muitas palmas e, então, saem do palco, nas pontas dos pés, as pequenas artistas.

Na apresentação dos *pedaços de algodão*, ocupei outra posição – a de espectadora. Posso dizer que a plateia estava lotada, inclusive por muitas crianças. No início do evento, a professora responsável pelo projeto anunciou que diferentes formas artísticas ganhariam espaço naquele palco, na música e na dança. Um grupo de meninas e meninos sobe ao palco para tocar suas flautas, doces como o som que elas produzem. Logo após, os *algodões* tomam a cena: as meninas fazem um círculo ao redor dos meninos, que ganham destaque com seus pulos. Surgem alguns sorrisos nos lábios e algumas trapalhadas no palco, nada que estrague o clima de magia no ar. Novamente, muitas palmas ao final. Segui assistindo o espetáculo até o fim, que contou com a presença de muitas turmas, as quais

dançaram além de balé, dança contemporânea, dança de rua e tradicionalista. O espetáculo foi muito criativo e vivo.

Mas, afinal, o que faz do espetáculo uma experiência tão intensa? O que é que nos fascina? O espetáculo constitui-se como uma experiência estética. Na perspectiva filosófica de Gumbrecht (2004), tal experiência oscila entre os efeitos da *cultura de presença* e da *cultura de significado*. Em uma cultura de presença, as coisas do mundo, no topo de seu ser material, têm um significado inerente (não apenas como um significado convencionado por alguém por meio da interpretação) e os humanos consideram seus corpos parte integral de suas existências. Em uma cultura de significado, o conhecimento só pode ser legitimado se ele foi produzido por um sujeito em um ato de interpretação do mundo (GUMBRECHT, 2004, p. 80). É extremamente difícil para nós – quando não impossível – não *ler*, não tentar e nem atribuir significado para o relâmpago ou para a luz do sol, por exemplo. Na cultura moderna ocidental, orientados pela vontade de significado, nossa atitude articulou-se em torno do que o autor refere como *campo hermenêutico*, sintetizado em quatro premissas: 1) a tarefa de atribuir significado cabe ao sujeito; 2) a existência da possibilidade radical entre o corpo e o espírito; 3) a crença de que o espírito conduz o sentido e 4) a noção de que o corpo serve apenas de instrumento que articula ou oculta o sentido (GUMBRECHT, 1998, p.139).

No balé, os efeitos da *cultura de significado* parecem ser predominantes, pois o desenvolvimento e a evolução de sua técnica/estética pauta-se no *dar-se a ver* do bailarino, que tem formas pré-definidas – estabelecidas pela tradição – e que prioriza o atributo da beleza ao passo que esconde fragilidades e dores. Muitas posturas e muitos movimentos são de difícil execução e “todo o esforço deve ser escondido, as expressões nos rostos devem ser agradáveis e os olhos vivos, se nós quisermos produzir uma impressão artística com nosso movimento” (BESOBRASOVA *apud* WARREN, 1996, p. 38 [tradução nossa]). O que é expresso na superfície do corpo não se relaciona (necessariamente) com as sensações produzidas pelo movimento.

Entretanto, no momento do espetáculo, os efeitos da *cultura de presença* se evidenciam já que ali a relação entre os corpos *lhe* é constituinte. Esse acontecimento, tão aguardado e desejado, proporciona uma experiência pautada pela presença e não exclusivamente pelo significado. Mesmo sem a explosão do choque violento entre corpos (a exemplo do que acontece no boxe ou no futebol e que possui uma notável legião de admiradores, ávidos pelo desejo de presença), é

no espetáculo que compartilhamos e vivemos a experiência da dança. O desejo por tangibilidade é tão intenso atualmente porque o nosso ambiente cotidiano é insuperavelmente centrado na consciência e, nossas relações com o outro tornaram-se mediadas por suportes tecnológicos que dispensam nossa própria presença, como o telefone celular e a internet. Em um momento como o espetáculo, “parece que conectamos com uma camada de nossa existência que simplesmente deseja as coisas do mundo perto de nossa pele” (GUMBRECHT, 2004, p.106). Embora os elementos constituintes de um espetáculo como a iluminação e a separação entre palco e plateia não permitam estabelecer uma relação tão próxima assim, poderíamos dizer que, em um universo profundamente marcado pelo significado como o do balé, é nesse evento que bailarinos e espectadores compartilham o mesmo espaço e celebram de forma intensa a festa dos sentidos.

### 3 INFÂNCIA PERFORMATIZADA

Na segunda parte das entrevistas, nossas conversas referiram-se ao cotidiano das crianças, suas atividades e brincadeiras, a opinião da família com relação ao balé e algumas expectativas sobre seus futuros. Minha intenção foi compreender quem eram esses meninos e meninas que se dedicavam ao balé.

#### 3.1 DA CASA À RUA

Perguntei às crianças sobre outras atividades além da aula de dança e da escola. Alguns *pedaços de algodão* já demonstravam estar cansados ou impacientes – deixei claro que não precisavam responder às perguntas caso não quisessem – alguns saíram para ir ao banheiro e outros foram dar uma volta pela escola. As onze crianças que responderam a essa questão indicaram como atividades o karatê, a dança de rua e a dança gaúcha: todas são modalidades oferecidas pelo projeto social desenvolvido na Escola Municipal. Dentre elas, três contaram que faziam aulas de catequese e frequentavam a missa.

As *bailarinas de porcelana*, meninas oriundas de famílias ricas, têm muitas atividades em diferentes espaços: ginástica rítmica, tênis, aulas de violão, de teclado, natação, inglês e até *manualidades*. *O que é isso?* – perguntei, com uma vaga ideia na cabeça. “*Eu faço tricot!*” As outras meninas do grupo cruzaram olhares; estabeleceu-se então um clima de estranhamento no ar, mas, apesar disso, nenhuma delas expôs sua opinião sobre o assunto. Qual seria o motivo do espanto? O *tricot* é considerado uma prenda doméstica, como muitas outras inclusas no livro *O Maravilhoso Livro das Meninas* (DAVIDSON e VINE, 2008) que, segundo as autoras, caracteriza-se como “uma jornada aos tempos em que as garotas não tinham pressa em crescer. Um almanaque em espírito retrô todo recheado de típicas coisas de menina”. Talvez essa atividade, o *tricotar*, pouco se conecte com os

interesses das crianças – isso se considerarmos os *cyber*-infantes (DORNELLES, 2005) – afetados pelas novas tecnologias. A autora ressalta que, na atualidade, novos espaços infantis se apresentam ou são reconfigurados para que as crianças vivam seu dia-a-dia. Nesses espaços (como os quartos das crianças, agora transformado em sala informatizada, com acesso à Internet e televisão a cabo) “é que se abrem as comportas do mundo antes secreto do adulto que inventava uma infância moderna preconizada como puramente ingênua e protegida” (DORNELLES, 2005, p.80).

Quando perguntei sobre as coisas que elas e eles gostam de fazer durante o dia, ouvi muitas vezes as frases “*ver tv!*” e “*brincar no computador!*”. As *bailarinas* também contaram que gostam de brincar com as amigas, desenhar, ler gibi e comer. Notei que, em nenhum momento, elas falaram sobre a rua. O espaço ocupado para o lazer é a casa. Talvez seja por isso que elas tenham tantas atividades diferentes, pois assim frequentam outros espaços e podem ter contato com outras crianças. Para os *algodões*, a relação com a rua é outra: todas as crianças relataram que, depois de chegar da escola e almoçar, vão para rua encontrar os amigos para brincar. Um menino e uma menina contaram que jogavam vídeo game e outras duas meninas falaram sobre a televisão.

Mesmo sendo crianças da periferia, não poderíamos dizer que vivem uma *infância ninja* (DORNELLES, 2005) “à margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e que sobrevivem nos bueiros da vida urbana” (p. 72). Pelo contrário, os *algodões* são crianças amparadas pelos pais e pela escola, e algumas têm acesso à tecnologia. Nesse âmbito, o que diferencia as *bailarinas de porcelana* dos *pedaços de algodão*, é que o segundo grupo vê a rua como possibilidade de vivência lúdica e de lazer. Fernandes (2002) citando Ariès, sobre a história da infância, comenta que, na utilização dos espaços pelas crianças e adultos, “aos poucos, ruas e praças deixaram de ser o lugar de encontro e de aprendizado coletivo para se tornarem simples passagens ocupadas por desconhecidos, de cujo perigo era preciso afastar as ‘crianças de família’” (p. 88).

Há diferenças, mas também similaridades entre os grupos investigados. Os *algodões* elegem a rua como espaço para brincar, embora desenvolvam suas atividades dentro da escola e/ou da igreja. As *bailarinas* escolheram a casa, principalmente os seus próprios quartos para o lazer, e suas múltiplas atividades

acontecem em espaços variados, mas que também se realizam dentro de instituições. A maior parte delas mora em uma casa dentro de um condomínio, onde a rua, na verdade, é uma extensão do pátio doméstico. Há segurança, mas também restrições no contato com outras pessoas e nas possibilidades de diferentes experiências.

### 3.2 DOS INCENTIVOS AOS IMPEDIMENTOS: UMA COREOGRAFIA ASSIMÉTRICA ENTRE HOMENS E MULHERES

Por hora, saímos da rua e adentramos as casas dos(as) pequenos(as): *quem gosta de balé lá na casa de vocês?*, perguntei aos *algodões* – a mãe é onipresente. São elas as principais incentivadoras da prática do balé. Para além das respostas das crianças, penso no ambiente de uma escola de dança clássica, no qual a presença feminina toma o espaço quase que exclusivamente, vista nas figuras de professoras e funcionárias. Muitas escolas de dança assemelham-se, nesse aspecto, às escolas de educação infantil. E são as mães que quase sempre se responsabilizam por levar e buscar as crianças na aula – tenho essa percepção tanto dos meus tempos de aluna quanto da minha experiência como professora. Quando um pai desempenha essa função, é visto com admiração e espanto, expressos nos comentários que as outras mães expõem. Os *algodões* contaram que algumas de suas mães haviam sido alunas de sua professora atual, que trabalha no projeto há mais de vinte e três anos. O mesmo acontece com as *bailarinas*, pois algumas me contam que suas avós haviam dançado balé. Seria o balé um dos ritos de iniciação do *ser menina*? Acredito que sim.

E o que dizer sobre os meninos? Se o balé pode ser um *rito de iniciação do ser menina* para as meninas, o que o é para os meninos? Os dois *pedaços de algodão* deixaram apenas algumas pistas, nas poucas palavras que disseram em nossa entrevista. O mais tímido quase não respondeu às perguntas, apenas acenava afirmativamente ou negativamente. Já o outro menino, havia deixado claro que o balé era apenas um dos vários estilos de dança que ele praticava. De sua família, disse que apenas a mãe e a irmã gostavam de balé, pois seu padrasto, segundo suas palavras, “*acha que balé é coisa de menina*”. Como foi estabelecida

essa relação linear entre a figura feminina infantil e a dança clássica? Ainda que não haja uma resposta específica para a questão da infância (e sim, algumas aproximações que se desdobram em possíveis trajetórias), encontramos na história do balé, indícios e fatos que contribuíram para a formação da noção do balé como arte essencialmente feminina.

### 3.3 O MASCULINO NO BALÉ

O balé nasceu como arte masculina, com Luís XIV. Pierre Beauchamps (1631-1705) foi seu bailarino, coreógrafo e arquivista. Mais tarde, Jean-Georges Noverre (1727-1810) defendeu o *ballet d'action*, em que os movimentos transmitem a ação dramática. Em 1760, ele depositou a pedra angular da dança teatral de seu tempo com as *Lettres sur la danse et les ballets*. Então apareceram figuras como Enrico Cechetti (1850-1928) e August Bournonville (1805-1879), o primeiro conhecido por seu método de aprendizado do balé, o último por sua coreografia. Michel Fokine (1880-1942) rompeu com a tradição, coreografando movimentos mais iguais igualmente caracterizados para os homens e as mulheres, durante a era de Nijinski (1889-1950) e o *impresario* Sergei Diaghilev (1872-1929) reviveu o balé como arte de colaboração.

A bailarina franco-belga Marie Camargo (1710-1770) foi uma das primeiras mulheres a ganhar destaque e prestígio no universo do balé. Quando Marie foi chamada para substituir um bailarino solista que havia perdido a data de admissão na Ópera de Paris em 1720, sua fama foi garantida. Ela era admirada por sua velocidade e capacidade de realizar passos complexos. Muitos diziam que ela dançava *como um homem*, e, nessa afirmação, estava implicado que ela havia se apropriado do estilo vigoroso dos bailarinos, sem acomodar-se às suas supostas habilidades femininas nativas. Naquele tempo (não muito diferente do que acontece atualmente), tais habilidades eram prescritas, pois se acreditava que as piruetas e os movimentos não graciosos eram impróprios para as mulheres (DALY, 1997, p. 111 [tradução nossa]). Mesmo Camargo havia internalizado certo grau da feminilidade convencionada, pois, de acordo com um obituário, nunca havia



realizado uma *Gargouillade*<sup>3</sup>, passo que considerava impróprio para mulheres. Segundo Ann Daly (1997), no balé, a figura feminina foi considerada como a representação da diferença: enquanto espetáculo, ela é portadora e objeto do desejo masculino. O homem no palco – a condição primária com qual a bailarina pode ser comparada – não é considerado como figura e sim como um princípio ativo. Durante o início do século XIX, embora os papéis principais fossem dados a personagens femininas, eram os homens que de fato agiam nas histórias. Em *La Sylphide* e *Giselle*, as obras-chaves daquela época, eram os homens, James e Albrecht, respectivamente, que lidavam com os problemas da trama, faziam as escolhas e agiam, enquanto as personagens femininas eram passivas (CANTON, 1994, p.98).

O bailarino Igor Youskevitch escreveu, ainda na segunda metade do século XX, que “a tendência feminina inata de mostrar-se fisicamente, combinadas com os movimentos femininos naturais que são a base do seu vocabulário de dança, é a chave de ouro para a dança feminina” (*apud* DALY, 1997, p.111 [tradução nossa]). O célebre bailarino também argumentou que para os homens, o lado técnico ou atlético da dança se constituiria como um desafio racional, assim, quando um bailarino domina a técnica, ele ganharia a oportunidade de demonstrar sua força, habilidade e resistência, bem como os meios e o vocabulário para chegar à criatividade. Então, a masculinidade não se constituiria pela mera aparência. A masculinidade seria a força criadora. Seria o discurso de Youskevitch emblemático para o balé como um todo?

Se pensarmos nas roupas, na imagem corporal, nos treinos, na técnica, nas narrativas e, especialmente, na estrutura do *pas de deux* (o dueto realizado pelo casal de bailarinos, em que os passos são desenvolvidos em conjunto), vemos que o balé, o seu discurso, está arraigado às diferenças *naturais* ou *inatas* de gênero. Entretanto, estudiosos e estudiosas de Gênero contestam o caráter biológico implícito nessa noção, e afirmam que “o modo como cada sujeito concebe e pratica seu gênero está mediado por todo um sistema de representações que articula os processos de subjetividade através de formas culturais” (RICHARD, 2002, p.143). Assim, Fraser e Nicholson argumentam que “os signos ‘homem’ e ‘mulher’ são construções discursivas que a linguagem da cultura projeta e inscreve na superfície anatômica dos corpos, disfarçando sua condição de signos (articulados e

---

<sup>3</sup> Salto lateral no qual os pés desenham círculos no ar.

construídos) atrás de uma falsa aparência de verdades naturais, ahistóricas” (*apud* RICHARD, 2002, p.143).

Mas se o discurso do balé endossa os padrões de gênero na sua forma *naturalizada*, utilizando-se da clássica e tão controversa oposição binária masculino-feminino, não poderiam os meninos ter mais interesse na dança, visto que ela delinearía sua força, habilidade e resistência, enfim, seus traços de masculinidade? Nas narrativas, não são os homens que agem e fazem as escolhas, endossando a noção de superioridade masculina? Apesar de todas essas, digamos, *vantagens* em relação às mulheres, o balé segue configurado como uma atividade feminina. Durante os quatorze anos em que fui aluna, lembro-me de apenas um colega menino – irmão de outra aluna – que fez aulas durante pouco tempo, alguns meses talvez, mas não seguiu no ramo da dança. Como professora, em onze anos de trabalho, tive apenas quatro meninos como alunos dentre dezenas de meninas. Qual seria o papel da cultura nessa configuração?

No passado, a noção do balé como arte feminilizada desenvolveu suas raízes. Para o poeta romântico Theophile Gautier (1811-1872), a dança consistia em “nada mais do que a arte da disposição de belas figuras em graciosas posições e o desenvolvimento delas em linhas que são agradáveis aos olhos” (*apud* DALY, 1997, p.113 [tradução nossa]). Entretanto, ele via diferenças entre o papel do homem e da mulher na dança: a participação masculina nas partes das ações (como na pantomima) era aceitável, mas na dança pura, tornava-se inapropriado, “porque os homens efeminados caem naquela graça especiosa, naqueles ambíguos, revoltantes e moderados trejeitos que enojam o público” (*apud* DALY, 1997, p.113 [tradução nossa]). Segundo o poeta, ser feminina era tornar-se a própria graça encarnada, mas a força e a ação pertenciam ao domínio masculino.

Então o problema da participação do homem na dança clássica estaria localizado nos momentos em que ele não *age*, ou seja, não dá suporte ou manipula a bailarina, e não interpreta seu teatro gestual: são as ocasiões da dança pura, abstrata que seriam impróprias para eles. Por quê? Sem a necessidade de agir, ao homem restaria a execução de passos e movimentos, gestos e posturas que o colocariam na posição de objeto – a ser admirado, contemplado, e escrutinado pelo olhar do espectador. Na perspectiva tradicional da diferença dos gêneros, esse não seria o lugar esperado de um homem. Ao contrário do que ocorre com atividades como o boxe, ou práticas esportivas coletivas como futebol, vôlei e basquete entre

outros (no qual a existência de metas e objetivos é o que impele a ação dos participantes), no balé, o objetivo é (ou pode ser) dar-se a ver da forma mais bela possível. Embora essa beleza resida tanto no virtuosismo, na velocidade e na agilidade empregues em certos movimentos, quanto na delicadeza expressa em posturas e gestos – é apenas pela graciosidade que o balé parece ser reconhecido. Quando se fala em dança clássica, qual é a primeira imagem que vem a nossa cabeça? Provavelmente, a figura da bailarina de *tutu* branco, girando com os braços sobre a cabeça. No imaginário coletivo, parece não haver espaço para a figura do menino ou do homem que dança. Quando há, na maioria das vezes, essa figura está associada à homossexualidade. Torna-se evidente uma ordem compulsória do sexo/gênero/desejo manifesta na lógica binária.

A noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea” (BUTLER, 2003, p.38).

### 3.4 BAILARINOS E SUAS HISTÓRIAS

O preconceito em relação ao homem que dança reforça a noção do balé como arte feminilizada e repercute nas carreiras de bailarinos. O norte americano Sascha Radetsky, integrante da companhia *American Ballet Theatre*, declarou suas opiniões em uma entrevista ao jornal Newsweek: “*O meu traje de trabalho é um collant. Eu uso maquilagem no palco e alguns de meus colegas são gays. Podemos pular esse assunto agora? Podemos deixar para trás o cansativo estigma do bailarino homem - que o balé não é uma profissão masculina – evoluindo para uma apreciação do atletismo e da arte envolvidos nesta linha do trabalho?*” (RADETSKY, 2008 [tradução nossa]). O bailarino segue

Sim, tenho orgulho de minha profissão. Contudo, encontro a mim mesmo ligeiramente resguardado quando digo às pessoas o que eu faço. Como algum tipo de doença incurável, o estereótipo do bailarino homem enraizou-se e tornou-se metástase em nossa consciência cultural. Os pioneiros como Baryshnikov ou Nureyev puderam ter aberto algumas mentes, mas sua época passou há muito tempo e, apesar dos nobres esforços de um punhado de líderes atuais do balé ao exporem às platéias a nossa forma de arte, a nova geração ainda olha enviesado os bailarinos homens. Alguns de meus colegas são estrangeiros; em muitos outros países os bailarinos masculinos são considerados com uma estima mais elevada. Eu estudei na Rússia por um ano e maravilhei-me sempre na maneira com que os russos comemoram seus artistas, seja na dança, na música ou na palavra escrita. Mas eu sou americano, e eu quero viver em meu próprio país, como um bailarino, com algum respeito (RADETSKY, 2008 [tradução nossa]).

Segundo o bailarino norte americano, a figura do homem que dança é vista de diferentes formas em diferentes culturas, apesar do predomínio de certo preconceito. Em alguns lugares, como na Rússia, a figura do bailarino tem outro *status*, é reconhecida e valorizada, talvez pela importância histórica do balé em seu país. No passado, Serge de Diaghilev (1872-1929) e seus Balés Russos, de estilo pitoresco, colorido, com uma ponta de exotismo necessária ao sonho, espalharam pela França o academicismo russo. Seu balé *Pássaro de Fogo* revelou o músico Igor Stravinsky. Seus principais bailarinos foram Anna Pavlova, Tamara Karsavina e Vaslav Nijinsky. Em nova fase, os Balés Russos empenharam-se na criação de obras originais e até de provocação. A revolução estética considerada de chocante vanguarda, aliada ao assombroso vigor dos bailarinos que colocou a dança masculina novamente em destaque, marcou uma nova era do balé, conduzida por coreógrafos geniais como o próprio Nijinsky (1869-1950) e Michel Fokine (1880-1942) (BOURCIER, 2001, p.p.226, 227, 228).

E o que dizer sobre a figura do homem que dança em nosso país? O bailarino brasileiro mais bem-sucedido no exterior atualmente, Thiago Soares, integrou-se ao *Royal Ballet* (uma das maiores companhias de Londres) em 2002 e foi promovido a primeiro bailarino da companhia em 2006. Carioca, nascido no bairro de São Gonçalo, Thiago começou a dançar ainda pequeno, mas o estilo era outro. Dançava *hip-hop* e, aos onze anos, participava de grupos de *street dance* no Rio junto com o irmão mais velho. Somente aos quinze anos, o rapaz entraria em uma escola de dança, mas para estudar jazz. O talento do rapaz para a dança foi notado logo nas primeiras aulas. Sua professora percebeu o potencial de Thiago para o balé clássico. Difícil seria convencê-lo a ser bailarino. Contudo, depois de muito relutar e

de assistir algumas performances do consagrado bailarino Fernando Bujones, Thiago começou a apreciar a dança. Sua história foi anunciada como um *conto de fadas* pelo programa Domingão do Faustão<sup>4</sup>, no quadro *Exemplos da Vida*. O que causa a admiração dos espectadores? Seria a história do rapaz que se consagrou no universo do balé, ou a história de um menino de origem simples que perseverou em sua luta e alcançou o sucesso profissional e financeiro?

Por serem raras em comparação com o grande número de meninas, as histórias de meninos que sonham com a carreira de bailarino ganham destaque na imprensa: a trajetória do porto-alegrense Gabriel Fernandes virou matéria de jornal<sup>5</sup> contada em duas páginas. De acordo com a reportagem, o menino de dezesseis anos mora num casebre de madeira sem banheiro em uma das zonas mais violentas de Porto Alegre. Ao assistir uma apresentação de dança de rua e de balé realizado em uma escola municipal, Gabriel descobriu que queria dançar. O menino, na época com oito anos, entrou para a turma de balé da escola escondido da sua mãe, pois, segundo ela, *a dança era coisa para mulher*. Depois de algum tempo, a mãe descobriu a farsa e, como punição, não permitiu que o menino participasse de um espetáculo. Na entrevista, Gabriel declarou que respeitava sua mãe, mas não concordava com ela a respeito da restrição do balé as mulheres. Com muita persistência, o menino seguiu os estudos na dança até ganhar uma bolsa de estudos no Conservatório do Rio de Janeiro. Sem recursos financeiros, Gabriel precisa de doações para que possa morar no outro estado e concretizar seu sonho de ser bailarino. Mais uma vez, o mundo do balé clássico é permeado pelos contos de fadas. Assim como “todos os protagonistas dos contos dos irmãos Grimm, que começavam pobres, por privação ou injustiça e, depois de muitas lutas, atingiam seus objetivos” (CANTON, 1994, p.56), Thiago e Gabriel procuram constituir um novo reino e construir um novo lar, longe do original. Os papéis de gênero também se assemelham àqueles delineados pelos Grimm: enquanto as personagens femininas de Grimm, similarmente às de Perrault, sempre deixam bem claro que a característica mais importante da mulher é a paciência, o zelo, a obediência e que o melhor lugar para ela é a casa; Por outro lado, os protagonistas masculinos são diretos, brilhantes e racionais, sendo que sua principal tarefa é a evasão rumo ao novo lar. Embora saibamos que tal evasão se torna uma necessidade diante da falta

---

<sup>4</sup> Programa televisivo veiculado pela Rede Globo de Televisão, no dia 24 de agosto de 2008.

<sup>5</sup> Zero Hora, páginas 4 e 5 do Segundo Caderno do dia 31 de agosto de 2009.

de mercado de trabalho ou de formação especializada para esses profissionais ou aspirantes, esses bailarinos são vistos como personagens, basta pensarmos no título da matéria televisiva sobre Thiago – *História de Contos de Fadas* – e da reportagem jornalística sobre o bailarino gaúcho – *O vôo de Gabriel*.

No cinema, a relação entre um menino e a dança foi sensivelmente narrada no filme *Billy Elliot* (2000) pelo diretor Stephen Daldry. No enredo, Billy é um garoto de onze anos que vive em uma pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia da dança, a qual tem contato por intermédio de aulas que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora, que vê em Billy um talento para a dança, ele resolve, então, pendurar as luvas e se dedicar de corpo e alma ao balé, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e de seu pai à sua nova atividade. Eles acreditam que balé é coisa de “*bicha*”, “*veado*”, “*marica*” ou qualquer outra expressão ofensiva utilizada para definir um homem homossexual e isso os repudia.



Figura 5 - Cena do filme *Billy Elliot*, de Stephen Daldry, 2000.

Segundo Louro (1997, p.28), a homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, “pode se expressar numa espécie de terror em relação à perda do gênero, ou seja, no terror de não mais ser considerado como um homem ou como uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’”. O fato é que essa não é a orientação sexual de Billy. Reduzir seus desejos e sua identidade à sua dança não daria conta de todo

um universo de variáveis culturais, sociais, biológicas e psicológicas que nos constitui. Embora seja evidente que as identidades sexuais e as identidades de gênero estejam profundamente inter-relacionadas (já que nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente), talvez seja importante tentar estabelecer algumas distinções entre gênero e sexualidade:

As identidades sexuais dos sujeitos se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 1997, p.26).

Nessa perspectiva, os preconceitos sofridos pelos bailarinos Radetsky, Thiago e Gabriel, pelo personagem Billy e até mesmo pelos tímidos *pedaços de algodão* com relação às suas sexualidades, estariam fundados em uma concepção simplista e redutora dos papéis masculinos e femininos. O apreço que todos eles demonstram pelo balé pode ter sido despertado por múltiplas razões, que variam da realização de um sonho de contos de fadas; passam pelo desafio do domínio de uma complexa técnica de dança ou pelo desejo de ascender financeiramente. Por outro lado, a excessiva preocupação dos meninos e homens que dançam balé em afirmar sua heterossexualidade indica o enraizamento do preconceito neles mesmo. Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um menino ou uma menina possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que tanto um quanto outro consiga desvincular os termos “*gay*” e “*lésbica*” dos significados que aprendeu a associá-los, deixando de percebê-los como desvios ou patologias. “Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e desprezar?” (LOURO, 1997, p.83).

### 3.5 DA PRESENÇA DA BAILARINA NOS ARTEFATOS CULTURAIS À QUASE AUSÊNCIA DO BAILARINO

Como a indústria cultural retrata os meninos e homens no balé? Que produtos ou bens de consumo vinculam a imagem do bailarino? O filme *Billy Elliot* é um dos poucos exemplos da utilização da figura de um garoto no universo da dança clássica em artefatos culturais de alcance popular. Em contrapartida, há uma infinidade de produtos que associam a figura da menina à bailarina: os livros *A bailarina encantada* (2006), de Bruna Dias do Carmo Costa; *Belinda a bailarina* (2004), de Amy Young; *O palhaço e a bailarina* (2007), de Antônio Carlos Viana e Sonia Maria Machado; *Moranginho dança balé* (2007), de Sonia Sander, *Na aula de balé* (2008), de Beatrice Masini e Gabriel Bogossian, *O giro da bailarina* (2006), de Keyla Ferrari Lopes e *A sementinha bailarina* (2006), de Iza Ramos de Azevedo Souza são alguns exemplos.

Das caixinhas de música à boneca *Barbie*, a figura da bailarina de *tutu* se mostra presente. Em 2006, o estúdio norte-americano *Universal* lançou internacionalmente o filme *Barbie em As 12 princesas bailarinas* e a fabricante de brinquedos *Mattel* lançou uma coleção com as 12 bonecas, criando, com isso, uma verdadeira febre entre as meninas. Infelizmente, não encontrei nenhuma referência ao menino que dança no universo dos brinquedos. Segundo Felipe (1999, p.169), “os tipos de jogos, brinquedos ou brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização do espaço que permitimos a um e outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo”.

Qual será a brincadeira favorita das *bailarinas de porcelana* e dos *pedaços de algodão*? Para as *bailarinas*, as *bonecas* aparecem em primeiro lugar, seguidas pela brincadeira de *polícia e ladrão*. Para os *algodões*, as preferências mostram-se invertidas – a maioria das meninas prefere as brincadeiras de *pega-pega* ou *esconde-esconde*, enquanto apenas duas delas apontaram suas bonecas. E os meninos? “*Jogar futebol*”, disse a dupla. Para Moreno (1999, p. 30), é “nas brincadeiras livres que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica”. Entre as bonecas e o futebol dividiram-se as meninas e os meninos, marcando uma distinção de atividades conforme estereótipos de gênero. Segundo Louro (1997, p.



75), “jogar futebol é considerado quase uma obrigação para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’ em nossa cultura”, assim como se constitui o balé para as meninas. As brincadeiras de *pega-pega* e *esconde-esconde* se mostram como exceção a essa divisão de atividades por gênero.

### 3.6 IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Na perspectiva de perceber quais eram as profissões com as quais as crianças se identificavam, lancei a questão: “Qual é o tipo de trabalho que vocês acham mais legal? O que vocês pensam em ser quando crescerem?” As bailarinas demonstraram preferência pela carreira de bailarina, mas também indicaram como possibilidades as carreiras de médica, veterinária, fisioterapeuta e artista plástica. Percebi que tais profissões eram exercidas pelas mães de cada uma das meninas. Algumas dessas carreiras, como a de bailarina, veterinária e médica também foram indicadas pelas meninas do grupo dos *algodões*. A maior parte delas indicou a predileção pela profissão de modelo – “*Eu gosto de fazer pose*” – disse uma delas. Entre a bailarina e a modelo, vemos que em ambos os grupos se destacam profissões que trabalham a auto-imagem, a vaidade e a beleza. Teixeira (2001) afirma que a beleza corporal dá retorno ao seu portador. Em sua pesquisa de caráter antropológico sobre produção e consumo social da beleza, o autor refere que as recompensas aos aquinhoados com a beleza são de larga abrangência, pois tais pessoas despertam simpatias, merecem confiança, recebem auxílios, conseguem parcerias afetivas e/ou sexuais e econômicas e outras, tudo com maior grau de facilidade do que se dá com pessoas feias. Tais considerações foram observadas em diferentes esferas da vida social, que vão dos anúncios de ofertas de empregos (que, frequentemente, requerem uma boa aparência do candidato/a) à escolha de parceria sexual.

E os meninos? Um deles contou que gostaria de ser jogador de futebol e o outro relatou que preferia a carreira de bombeiro, profissões tipicamente masculinas. Ainda sobre esse tema, gostaria de compartilhar com o leitor um episódio que ocorreu na segunda visita que fiz ao grupo dos *algodões*: levei até as crianças um

*notebook* e mostrei a elas um capítulo de uma série de desenho animado japonês intitulada *Princesa Tutu*.



Figura 6 - Princesa Tutu e Mute

Em um clima de contos de fada um tanto surreal, narrado ao som de balés famosos como *O Quebra Nozes*, o anime tem como protagonista *Ahiru*, uma patinha apaixonada por um príncipe. Ela recebe de um feiticeiro um pendente mágico que a transforma em menina, mas ele deixa claro que a patinha pode não ter um final feliz. *Ahiru* frequenta uma escola de dança e deseja se tornar uma bailarina. Lá, ela suspira por *Mute*, o seu príncipe e único colega menino da escola de dança, que perdeu todos seus sentimentos. A protagonista não poupa esforços para restaurar o coração de seu misterioso colega e, para isso, transforma-se na Princesa Tutu, dançando esplendidamente bem em duelos, em que dois ou mais dançarinos se *enfrentam* por meio da dança. Um dos elementos surreais da animação é a constante presença do professor de balé, que é um gato (sim, o animal).

Ao assistir a animação, algumas meninas demonstraram um encantamento pela figura de *Rue*, a garota da escola de dança que demonstra possuir um nível técnico mais avançado que *Ahiru*, bem como pela figura da *Princesa Tutu*, forma mágica da protagonista. Enquanto assistiam as imagens, procuravam reproduzir os

movimentos das personagens e comentavam: “*Elas devem ser profissionais*”; “*Acho que elas fazem balé há uns dez anos*”; “*Só profissionais conseguem fazer isso*”. A figura do professor gato não causou nenhuma reação nas crianças, nem o fato de *Mute* ser o único menino de toda a escola. Infelizmente, os meninos *algodões* não estiveram presentes nesse encontro. O que marcou as meninas foi o profissionalismo e o virtuosismo das garotas bailarinas. A partir disso, as crianças manifestaram o desejo de tornarem-se profissionais da dança: “*Vou ensaiar muito pra dançar no palco e dar aulas*”; “*Quero ser como elas*”.

Esse desenho animado também se constitui como exemplo da expansão da cultura do balé no mundo oriental. Assim como os populares *mangás* – desenho em quadrinhos em estilo japonês – os animes se definem por estilos: os *shoujo* são voltados para um público feminino jovem (essa é a classificação de Princesa Tutu) enquanto os *shounen* são voltados para um público masculino jovem. A popularidade dessa animação no Oriente entre as meninas revela o quanto a vinculação entre a figura feminina e o balé é forte e se impõe em diferentes culturas.

#### 4 PERFORMANCES DO FEMININO

Seguimos a conversa com as *bailarinas de porcelana*: *Por que só tem menina nessa aula?* Respondeu uma delas: *“Porque o balé é uma dança que a gente usa muito os pés, muito os braços, assim, calmos [fica pensativa] e os meninos não gostam de coisas assim, só alguns, mas a maioria é menina”*. Então a execução dos maneirismos da dança não estaria de acordo com o gosto dos garotos? E por que seriam apropriados para as meninas? Os movimentos e as posições de pés e dos braços próprios da técnica clássica chamam à atenção do espectador, compondo arranjos simétricos que proporcionam a(o) bailarina(o) a estabilidade corporal ou o impulso necessário à execução de determinados passos de dança. Algumas posturas e gestos são realizados exclusivamente pelas bailarinas, principalmente o porte dos braços, posicionados de forma a ornamentar sua figura. Assim, vemos no próprio desenvolvimento da técnica/estética do balé, a produção das diferenças e desigualdades entre os homens e mulheres.

Como esses maneirismos, essas *posições ornamentais* da dança clássica tornaram-se aceitáveis nas mulheres e inapropriados aos homens? Talvez seja importante voltarmos no tempo, mais precisamente no século XIX, ao período romântico. Foi nessa época que o balé clássico exaltou a figura feminina, tornando-a o centro das atenções e, desde então, a figura da bailarina foi mitificada. Poder-se-ia traçar um paralelo entre a imagem da mulher europeia (as bailarinas românticas) e a mulher brasileira daquele século: em sua pesquisa sobre as transformações do corpo feminino no Brasil, Del Priore (2000, p.48), destaca a atração e a atenção masculina dirigida aos pés e às mãos femininas. Grandes romances daquele período, como *A pata da gazela*, de José de Alencar, ou *A mão e a luva*, de Machado de Assis, revelam, em metáforas, o caráter erótico dessas partes do corpo. Segundo a autora, não apenas as mãos eram alvo de interesse, mas seu toque ou os gestos daí derivados eram reveladores da pudicícia de uma mulher. Quanto aos pés, “tinham que ser finos, terminando em ponta; a ponta era a linha de mais alta tensão sensual. *‘Faire petit pied’* era uma exigência dos salões franceses [...]” (DEL PRIORE, 2000, p.48). Vemos que tanto na dança, como na vida social, os pés e

mãos das mulheres recebiam especial atenção. Coincidentemente, o culto à bailarina surge no mesmo momento em que a Ópera de Paris se tornou uma empresa privada e tentava, com muito sucesso, lucrar pelo apelo do crescente desejo da classe média por entretenimento (DALY, 1997, p.114). A delicadeza dos movimentos femininos na dança não se justificaria pelas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social) entre homens e mulheres, mas sim em arranjos sociais como esses.

#### 4.1 DAS VESTIMENTAS

Outra menina disse: *“Eu sei por que só tem menina nessa aula [reticente] é que o balé tem tudo a ver com o tutu e com o coque e menino não gosta de ver isso e [procurando as palavras] os passos são muito graciosos. Cada passo que a gente faz tem um significado e os guris não gostam”*. Qual seria o papel das vestimentas e dos adereços no balé? Quais seriam os impactos de sua utilização para as meninas e os meninos? Primeiro, é necessário fazer uma distinção entre as vestimentas usadas nas aulas e os trajes usados nos espetáculos: no dia-a-dia, o vestuário das meninas compreende um *collant* justo; uma saia curta de tecido leve e transparente; meias calças e sapatilhas de meia-ponta em couro, lona ou cetim com elástico ou fitas. O objetivo do vestuário é permitir ao professor a verificação do trabalho muscular do aluno de forma correta, à medida que se aprendem os movimentos. Os cabelos devem ser penteados e presos em um coque, para que não atrapalhem a visão da aluna.

Os trajes usados nos espetáculos costumam ser mais elaborados, com mais tecidos e bordados nas roupas femininas. Lycras, veludos, sedas, tules, rendas e fitas de cetim são utilizadas na composição das vestimentas. Embora o guarda-roupa clássico tenha evoluído – desde os pesados vestidos recamados de joias dos primeiros tempos das cortes até os *tutus* do século XIX e aos trajes de malha colados ao corpo dos dias de hoje – vejo que a preferência das meninas, (com o apoio da mídia e dos artefatos culturais, que frequentemente veicula a imagem da bailarina envolta em tules) é o corpete ajustado ao corpo e a famosa saia vaporosa composta por várias camadas de tecido – o *tutu*. Arrisco-me a dizer que ele é o

símbolo máximo de uma bailarina, seguido pelo par de sapatilhas de pontas. Aliás, talvez o *tutu* esteja para uma menina como o vestido de noiva está para uma mulher, em uma convenção bem tradicional. Das garotas que se interessam pelo balé, a preferência pelo *tutu* é quase uma unanimidade. Nas oportunidades em que ministrei oficinas de balé em comunidades carentes, lembro-me das confidências das meninas sobre os sonhos de um dia dançar com um *tutu*. Adivinhe qual foi o traje usado pelas *bailarinas de porcelana* e pelas meninas dos *pedaços de algodão* nos espetáculos de final de ano? *Tutu*.

E os bailarinos? Quais são suas vestimentas? Nas aulas, os meninos e os homens usam calça e camiseta justas, bem como as sapatilhas de couro ou de lona com elásticos. As roupas precisam ser ajustadas ao corpo para que a(o) professora(o) possa ver exatamente o que faz o bailarino, a fim de auxiliá-lo no aprimoramento de sua técnica. Porém, uma boa parte dos meninos e homens não se sente confortável em malhas, talvez pela grande exposição de seus corpos.

Nos espetáculos, os figurinos ganham mais adereços, conforme o estilo da coreografia e o personagem interpretado pelo bailarino: príncipes; seres mágicos e divindades; ou seguem em sua simplicidade cotidiana, com calças e camisetas, como nos casos de balés mais atuais.

## 4.2 DAS MÍMICAS

*“Cada passo que a gente faz tem um significado e os guris não gostam”.* Estaria essa menina referindo-se aos passos de dança ou as mímicas que frequentemente são utilizadas na narrativa das histórias de balés? Atualmente, a mímica é pouco utilizada nos balés contemporâneos, pois se houver a necessidade de que algo seja dito, provavelmente a palavra *falada* ganhará o palco, como acontece nos espetáculos de Dança Teatro da coreógrafa alemã Pina Bausch, recentemente falecida. Em suas criações, Bausch incorporou e alterou o balé em sua forma e conteúdo, usando movimentos técnicos e cotidianos. Embora sua dança distinga-se por não recusar a técnica clássica, ela é usada de forma crítica.



Figura 7 - Pina Bausch em Café Müller.

Por outro lado, no passado, sob a influência dos primeiros mestres de dança, alguns gestos passaram a fazer parte da coreografia de alguns balés como *Giselle*, *O Lago dos Cisnes* e *A Bela Adormecida*. Assim, tornou-se necessário que os(as) bailarinos(as) soubessem um pouco de mímica para se compreender os balés e neles atuar. Nas coreografias, a movimentação dos(as) bailarinos(as) e sua disposição espacial em relação aos demais também contribuem para o entendimento da narrativa. Como exemplo, cito a movimentação da princesa *Aurora*, no primeiro ato do balé *A Bela Adormecida*, executada durante o seu rito de passagem, da adolescência à vida adulta. Ela,

[...] trajando um tutu cor-de-rosa, dança em frente a uma linha de quatro homens, entre os quais deveria eleger um marido. Os homens se inclinam em reverência enquanto ela prossegue executando passos voltados exclusivamente para os pais – parecendo afirmar que não está interessada nos homens. Seus arabescos constantes voltados para outra direção indicam as suas maneiras superiores e sua personalidade orgulhosa. Quando os homens se realinham à sua frente, Aurora atravessa a linha formada por eles, dando a mão rapidamente a cada um enquanto faz seus arabescos, mantendo a pose rígida e nunca olhando para eles. Cada vez que as mãos dos homens a tocam, ela se afasta deles e sustenta sozinha os seus arabescos. Esses arabescos sem sustentação não são virtuosísticos apenas física mas também moralmente, já que ela prova ser boa e bem-comportada (CANTON, 1994, p.84).

Em alguns métodos de dança clássica, como é o caso do *Royal Academy of Dancing*, no qual foi baseada minha formação, o aprendizado de gestos codificados e mímicas é parte essencial do aprendizado da dança. No manual de balé intitulado *Os Jovens Bailarinos*, escrito por Darcey Bussell (1994) – uma das estrelas da companhia inglesa *Royal Ballet*, há alguns exemplos de mímicas, com figuras acompanhadas de descrições dos gestos. Os códigos são diferenciados para os homens e as mulheres: para dormir, por exemplo, é solicitado a eles que “levem o rosto as mãos, às quais devem encostar suavemente a cabeça” (BUSSEL, 1994, p. 46), enquanto, para elas, é indicado que “coloquem os braços como se descansassem numa mesa e fechem os olhos. Ao fazerem a mímica, procurem ser simples, claras e diretas” (BUSSEL, 1994, p. 46). No gestual das mulheres, o rosto ficaria mais exposto, para que ela pudesse ser admirada (mesmo em um momento de suposto descanso e relaxamento, como no ato de dormir, a beleza da cena e da bailarina é mantida).

Vemos que, no balé, há um código gestual específico para os homens e outro para as mulheres, ou seja, uma performance para um e outro. Se considerarmos o gênero como um ato, percebemos que sua ação requer uma performance repetida – “essa repetição é a um só tempo re-encenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (BUTLER, 2003, p. 200).

E o que pensam os *pedaços de algodão* sobre o fato de que em muitas aulas de balé só há meninas? “*Eu acho que os meninos têm muita vergonha*”, disse um deles, com o rosto corado, escondido entre as mãos, e continuou: “*meus amigos dizem que é coisa de menina*”. O assunto agitou as crianças. Uma das meninas comenta sobre o colega: “*os outros falam que o nosso colega que dança balé é gay. Daí um dia a ‘sora’ disse que assim ele ‘pega’ bastante menina*”. Mais uma vez a questão da identidade sexual do homem que dança aparece na opinião das crianças. E o que dizer da sexualidade da mulher que dança? Tendo como referência um periódico “*especializado em corpo feminino*” das décadas de trinta e quarenta, Goellner (2003) escreve que a dança era amplamente recomendada às mulheres da época, como forma de restringir e sublimar o despertar de possíveis impulsos sexuais, cumprindo uma função de censura. A dança era considerada a atividade corporal que melhor reúne predicados que celebram a feminilidade.



Associada à beleza, à sensibilidade e a uma imaginada e idealizada pureza da alma feminina, a Revista diz que é na dança e pela dança que a mulher vivencia, pela leveza de gestos e movimentos, o exercício de diferentes sensações corpóreas (GOELLNER, 2003, p. 132). Contudo, esse exemplo apenas ilustra a mentalidade vigente no início do século passado, pois as mulheres de hoje dançam por diferentes razões: para manter ou modificar a forma física, como atividade terapêutica, como profissão ou mesmo para seduzir o olhar do(a) outro(a).

Seguimos nossa conversa e perguntei aos *algodões* sobre as diferenças entre meninos e meninas: a maioria das garotas falou sobre a aparência de um e de outro. *“As meninas se maquam, arrumam os cabelos, usam o cabelo solto e os meninos não fazem isso”*. Um dos garotos disse que os meninos jogam futebol, e que eram raras as meninas que gostavam de jogar bola. Uma polêmica foi instaurada: uma menina disse que os meninos não poderiam usar a cor rosa. *“Podem sim, eu já vi um monte de guri usando camisa rosa, pois agora está na moda”*, disse o mesmo menino. Então várias meninas comentaram que já haviam visto meninos com camiseta ou boné rosa e que *“isso não tem nada a ver”*. Os comentários das crianças podem parecer banais, embora demonstre o quanto as identidades são construídas e negociadas, na relação entre elas e o mundo.

Para as *bailarinas de porcelana*, o que difere meninos e meninas são os comportamentos: *“as meninas fazem coisas mais lentas e os gurus fazem coisas mais agitadas”*. Meninos no futebol e meninas no balé, mais uma vez? Onde são fabricadas essas diferenças? Em variados locais e nas mais diversas situações, que passam pela casa, pela escola, pela mídia e atravessa as relações interpessoais. A própria ausência dos meninos na aula de balé, (muitas vezes relacionada à delicadeza dos movimentos e das posturas) já é um indicador dessas diferenças que produzem e distinguem os corpos e as mentes, por intermédio da performatividade dos comportamentos.

#### 4.3 DOS PERSONAGENS

*Que personagens a bailarina pode representar no palco?* Parece que nos caminhos percorridos ficam as pegadas, marcas de danças passadas: apesar da

distância entre o ano de 1581, marcado pela criação do *Ballet comique de la reine*, balé de corte característico, o mais conhecido, que fixará o gênero (BOURCIER, 2001, p. 85) e o tempo presente, vemos que a nobreza, representada pelas princesas entre outras figuras aristocráticas, aparece muitas vezes como elemento na composição de personagens ou alegorias que, segundo as crianças, podem ser representadas por bailarinas e bailarinos no palco. No grupo das *bailarinas de porcelana*, as meninas apontaram rainhas, princesas, joias e pérolas (indistintamente) como possibilidades de representação. Uma delas complementou: “Elas [as bailarinas] podem ser tudo o que elas quiserem, é só elas terem espírito disso”. Lancei a provocação: *E as bailarinas podem ser monstros?* O grupo se dividiu – a mesma menina argumentou: “pode, só que a gente tem que ter uma música mais [fica pensativa] mais rápida e elas tem que fazer uma dança mais violenta”. Em contrapartida, comentou outra colega: “É que assim ó, a maioria das bailarinas que eu conheço é uma coisa assim mais ‘clara’ sabe, mais contos de fada mesmo”.

Os contos de fada aparecem novamente como uma das referências no grupo dos *pedaços de algodão*. Um dos meninos relatou que foi *soldadinho de chumbo* em um dos espetáculos, personagem título do conto escrito por Hans Christian Andersen e publicado pela primeira vez em 1838. “Mas os meninos podem ser o cravo e as meninas podem ser a rosa!” recordou uma das meninas, que foi apoiada em coro pelas colegas. A referência à cantiga popular, mesmo apresentada como alternativa as fadas e princesas tão vinculadas à imagem da bailarina, segue a representar figuras já conhecidas, de domínio público, como pano de fundo para a dança das crianças.

Seja personificando princesas de comportamento dócil ou heroicos príncipes, seja dando vida a objetos inanimados como pedras preciosas ou flores, as crianças que dançam balé performatizam seus corpos e contam histórias sobre uma determinada forma de ser mulher, ou de ser homem. Por meio da dança, meninos e meninas apreendem condutas e códigos de movimento, ou seja, performances, que poderiam ser traduzidos como formas de comportamentos adequados a um e outro. Para Butler (2003, p. 199), o gênero é considerado como um estilo corporal, um ato. Tais estilos corporais, ao longo do tempo, foram produzidos em forma reificada e aparecem como a configuração natural dos corpos em sexos que existem numa relação binária uns com os outros.

Acontece que, no balé, a estilização dos atos quase sempre é permeada por atributos como a beleza. Para alguns críticos, na atual performance artística da dança clássica, o *belo* foi substituído pelo *bonito* como um ideal para as bailarinas. Quem explica essa diferenciação é o crítico de dança norte americano Lewis Segal, do jornal *Los Angeles Times*, no artigo intitulado *Five Things I Hate about Ballet* (Cinco coisas que eu odeio sobre balé, 2006 [tradução nossa]). Segundo Segal, o bonito é algo relativamente fácil, uma questão de simetria e de bom gosto, aliado à noção de dança como arte decorativa, enquanto que o belo, no balé, “deveria ser algo único, luminoso, até mesmo misterioso: uma dança que corporifica um ideal físico e espiritual, um profundo e expressivo ato - mais do que uma simples técnica refinada”. O crítico relatou que, ao assistir uma remontagem do balé *Romeu e Julieta* pelos russos do *Kirov Ballet*, revoltou-se ao perceber que, na cena final da tragédia, a bailarina que interpretava a protagonista não demonstrou nenhuma tristeza ou dor enquanto preparava-se para morrer, pois estava focada no processo de ajuste de seus braços e pernas sobre o carrinho fúnebre, para dar ao público a mais bonita imagem. Segal também critica o mito da primazia do balé como pilar da cultura ocidental; vê como racistas algumas histórias dos balés do século XIX, nas quais as pessoas que não eram cristãs, europeias ou caucasianas, quase sempre eram representadas como escravas felizes ou muçulmanas luxuriosas; acusa o balé de infantilizar os(as) bailarinos(as), que têm suas adolescências perpetuadas pela obediência (o) sua(seu) mentor(a); e, finalmente, aponta a falta de ousadia dos(as) bailarinos(as), que, segundo o crítico, preferem garantir seu sucesso dançando os conhecidos balés de repertório ao invés de arriscarem-se em novos projetos artísticos. Esse artigo despertou a ira de fãs do estilo de dança e desencadeou várias discussões em fóruns de sites na internet.

Mas a questão da beleza exacerbada e espetacularizada dos(as) bailarinos(as) não estiveram presentes desde o início da história do balé? Não é a dança clássica filha legítima de Luís XIV, em um “teatro onde tudo foi calculado para a exaltação, o distanciamento, a divinização da vedete única, Luís, deus-rei sol” (BOURCIER, 2001, p. 112) e que depois seguiu sua evolução e seu desenvolvimento por meio da vaidade de bailarinos(as) e criadores? Não seria essa a *essência* culturalmente construída *do* e *pelo* balé? Segal, ao descrever as prescrições necessárias à realização da dança como experiência estética, demonstra uma idealização do ato de dançar, como se coubesse à dança clássica o

*status* de um rito de purificação física e espiritual – talvez para algumas pessoas o seja, mas afirmar que o balé *deve* ser assim pode constituir um exagero.

#### 4.4 DAS INTERDIÇÕES

Perguntei às *bailarinas de porcelana* se existia alguma coisa que a bailarina não possa fazer, algo que seja proibido para elas? *“Bailarina não pode jogar num campeonato de futebol, porque ela vai se sujar toda”*. Rebati: *Mas daí ela pode tomar um banho, não?* A menina sorriu, mas não falou mais nada. Então pensei nas várias representações da figura da bailarina clássica e percebi que ela sempre está alinhada e limpa, sem nenhum fio de cabelo fora do lugar. Estar bonita também é um requisito para as meninas, e o balé como atividade colabora para esse processo de embelezamento, tanto pelos movimentos e pelas posturas da dança que alongam e harmonizam as linhas do corpo, como pelas vestimentas. Nessa atividade *“emerge o cuidado de si, na dimensão estética do corpo, traço que, em nosso circuito cultural, muito precocemente é atribuído às meninas (ou que delas é muito cedo exigido)”* (SILVEIRA e SANTOS, 2004, p. 270).

*O que mais uma bailarina não deve fazer?* *“Quando a gente tá dançando numa apresentação, se a gente errar um passo, a gente não pode demonstrar que a gente errou. Se a gente cai, por exemplo, a gente espera até um ponto musical e volta”*. A outra colega comentou: *“de repente a bailarina esquece a dança e ela tem que descobrir um jeito de disfarçar”*. Naquele momento, eu reconheci a mim mesma no depoimento das meninas, pois aprendi a dançar balé ouvindo esse conselho de minhas professoras e, como consequência, os reproduzi para as minhas alunas. Apesar de toda sua graciosidade e delicadeza, a bailarina *deve* mostrar-se confiante e segura daquilo que faz, caso contrário não se constituiria como modelo de feminilidade ideal. Afinal, *ser bailarina* consiste em quê? Ser detentora de uma técnica aprimorada de dança? Ou ser bela, feminina e educada? Se, para tornar-se bailarina é necessário estruturar-se em conformidade com certas regras, vemos que para tornar-se mulher acontece o mesmo.

A ordem de ser de um dado gênero ocorre por caminhos discursivos: ser uma boa mãe, ser um objeto heterossexual desejável, ser uma trabalhadora competente, em resumo, significar uma multiplicidade de garantias em resposta a uma variedade de demandas diferentes, tudo ao mesmo tempo (BUTLER, 2003, p. 209).

No que consiste ser mulher? Apesar de tantos *conselhos* e prescrições, podemos compreender a impossibilidade da existência da categoria *a mulher*, pois essas são plurais e diversas entre si. Admitir essa pluralidade, mais do que uma questão gramatical, representa uma atitude política e epistemológica que fatura a representação em que *mulher*, dotada de uma essência única e *verdadeira*, desdobra-se em mulheres, seres localizados em suas especificidades e experiências múltiplas (SWAIN, 2004, *apud* GOELLNER, 2006). No que consiste ser menina? Mesmo que não haja uma resposta única, percebemos que, na visão das crianças entrevistadas, existe certa *fórmula*: ter um comportamento tranquilo e preocupar-se com a aparência.

Outra questão foi lançada: *o que um bailarino e uma bailarina não podem fazer de jeito nenhum, existe alguma coisa proibida? “Eles são colegas e não podem namorar, isso é uma coisa muito feia, porque daí as professoras podem descobrir e ‘tirá’ eles do balé”* – disse uma menina. Então não é permitido o namoro entre alunos e alunas da turma? A escola de balé é uma instituição educativa e assim como a escola, muitas vezes renega as questões que envolvem a afetividade e a sexualidade de alunos e alunas. Para Figueiró (1996, *apud* CAMARGO, 1999, p. 60), “pensar nessas questões é estar comprometendo-se mais substancialmente com o direito ao prazer, com o resgate do erótico e com a visão positiva da sexualidade na vida das pessoas”. Louro (1997) refere que a polêmica sobre a Educação Sexual se apresentou historicamente e se apresenta, atualmente, sob muitas formas: não há consenso se essa seria uma questão do âmbito privado, a ser encaminhada e tratada exclusivamente pela família ou se a escola dela deveria participar. E se a Educação Sexual fosse discutida na escola, ela deveria ser desenvolvida em uma disciplina específica ou deveria ter um caráter multidisciplinar? Os objetivos dessas aulas seria informar? Prevenir? Orientar? Moralizar? Mesmo

que haja um silenciamento nas escolas e em outros locais de cunho educativo sobre essa questão, pode-se dizer que

[...] as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola [mesmo a de balé]. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p.131).

Mesmo no aprendizado de uma técnica de dança como o balé, está implícito o aprendizado dos papéis do homem e da mulher, que também envolvem questões como a sexualidade, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho.

Ainda sobre as proibições, outra garota disse que *“as meninas não podem falar palavrão e os meninos acham que podem, e isso é muito feio”*. Outra falou: *“não pode bater nas pessoas, é feio”*. *“Mexer nas coisas dos outros sem pedir antes é muito feio”* – disse um dos meninos. Nas respostas das crianças, o que mais chamou minha atenção não foram as restrições apontadas por elas, mas a característica que elas atribuíram a cada interdição: *é feio*. O que num primeiro momento aparenta ser um simples vício de linguagem pode ser um indicativo da valoração positiva e exacerbada da beleza em detrimento do que é considerado feio e, por conseguinte, possui valor negativo. Há uma relação causal entre *beleza/bondade* e *feiúra/maldade*? Provavelmente não, mas nas respostas das crianças podemos perceber que essa é uma noção que existe e persiste em nossas mentalidades.

Para finalizar esse capítulo e seguir a reflexão sobre as diferentes visões sobre os gêneros, trago uma reflexão sobre um texto disponível no site chamado *Movimento Rosa*, intitulado como *Meninas podem tudo* (PESSOA, 2009). O que é o *Movimento Rosa*? Segundo a descrição contida no site, “é um movimento em prol de um mundo cor-de-rosa. Mais otimista, mais sensível, mais solidário, muito mais feminino”. O site é apresentado em formato de *blog*, no qual as internautas são convidadas a colaborar com textos que descrevam uma *atitude cor-de-rosa*. Há também algumas entrevistas com meninas e mulheres sobre temas que permeiam o universo feminino, nas quais colaboram também algumas profissionais da área da

Educação e da Psicologia. Em *Meninas podem tudo*, Daniela Pessoa escreve que, nos últimos tempos, as meninas passaram a jogar futebol, a andar de *skate* e a fazer “molecagens”. No entanto, os meninos não transitam com a mesma facilidade nas atividades que um dia foram exclusividades femininas, como seria o caso do balé. Segundo Daniela (2009), “hoje, elas podem se dar muito bem com a agulha, com receitas de bolo e com a faxina, mas expandiram seu universo, enquanto muitos homens ficaram presos a modelos tradicionais de masculinidade”. Até então, nenhuma novidade. O que chamou minha atenção foi a opinião da psicopedagoga Marlúcia Pessoa, contida no texto: “É muito importante incentivar a diversidade, mas sempre trabalhando as diferenças” (*apud* PESSOA, 2009). Para a especialista, cada um dos sexos tem seu lugar definido. “As diferenças físicas e hormonais, por exemplo, são evidentes. Então, é importante você mostrar para uma menina que ela pode, sim, lutar judô, mas que também pode perder para um menino porque ele, de repente, tem mais força” (*apud* PESSOA, 2009). Nessa opinião, o que se torna evidente não são as *diferenças físicas e hormonais* entre meninos e meninas, mas a lógica binária que parece apontar para um lugar *natural* e fixo para cada gênero. Será que a prática do balé pode desconstruir essa lógica?

## 5 IMAGENS PERFORMATIZADAS

Na última etapa das entrevistas, propus às crianças que observassem alguns cartões com imagens que tangenciam o universo infantil estereotipado e/ou o balé clássico, na perspectiva de que tais gravuras servissem como *deflagradores* de uma possível discussão no grupo. As dez imagens previamente selecionadas foram: Figura 8: a foto de um grupo de meninos em uma posição da dança clássica; Figura 9: a reprodução de uma pintura de Botero, no qual uma bailarina gorda dança na barra; Figura 10: a reprodução de uma pintura que retrata Marie Taglioni em *La Sylphide*, datada de 1831; Figura 11: a foto de um grupo de meninas jogando futebol; Figura 12: a imagem dos personagens do desenho animado Charlie e Lola; Figura 13: a figura de um robô guerreiro de brinquedo; Figura 14: a imagem de uma bruxa; Figura 15: a imagem de uma pequena menina vestida de bailarina; Figura 16: a foto de uma menina fantasiada de anjo e demônio e a Figura 17: a foto de um *tutu*. Algumas imagens apresentam estereótipos, como as Figuras 10, 14, 15 e 17, pois retratam a tradição ou os clichês do balé ou do universo infantil. Outras como as imagens 8, 9, 11, 12, 13 e 16, podem ser provocativas, pois retratam pessoas e objetos em lugares diferentes daqueles que costumam ocupar. No decorrer deste capítulo, dividirei com o leitor de forma mais detalhada, as minhas expectativas em relação a cada imagem e as opiniões das crianças em torno delas.

### 5.1 DA DANÇA E DO PADRÃO FÍSICO

Espalhei os cartões com as imagens no centro do círculo em que estávamos sentadas, as *bailarinas de porcelana* e eu. Pedi a elas que me dissessem quais



daquelas figuras se relacionavam com a dança: todas elas responderam que era a da menininha (15), dos meninos (8), do *tutu* (17) e do quadro (10). Saliento que a imagem dos meninos no balé, a qual pensei que seria uma das mais provocativas, não causou nenhuma reação nas crianças, e só foi apontada por eles e elas nesse momento.

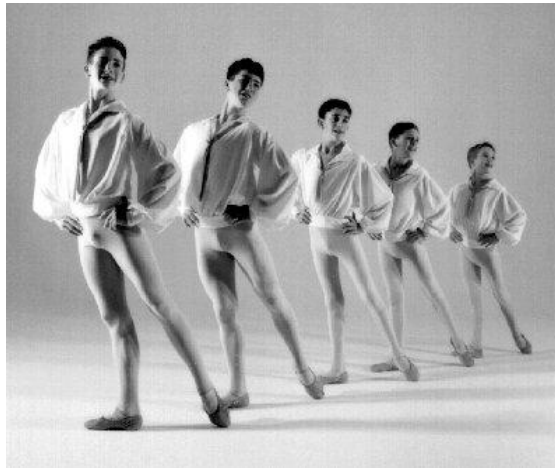


Figura 8 – Meninos no balé

Uma delas comentou: “*ah, também tem essa moça gorda tentando fazer um passo*”. Prontamente, as outras meninas reconheceram que a moça gorda também seria uma bailarina.



Figura 9 – Bailarina na barra, por Botero

Quando fiz a mesma pergunta aos *pedaços de algodão*, a reação das crianças não foi muito diferente, pois todos apontaram as mesmas figuras. Outra vez, a bailarina de Botero chamou atenção: antes mesmo que eu fizesse qualquer pergunta, ao organizar os cartões entre as crianças, pude ouvir risadas e alguns comentários sobre essa imagem: “*olha bem a gordona!*”. Afinal, uma bailarina “gorda” pode dançar? Existe um corpo ideal para o balé? O que se sabe é que a imagem corporal acaba fazendo parte da rotina do balé – sustentação, equilíbrio, o uso de sapatilhas de ponta – e um corpo magro é uma constante na vida de um(a) bailarino(a), apesar de não se ter dados científicos de que para dançar seja necessário estar magro (SIMAS e GUIMARÃES, 2002). A relação entre elegância e esbelteza surgiu no século XIX, quando a estética romântica agraciou a figura da bailarina etérea com o corpo magro e esguio erguido na ponta do pé. O aspecto longilíneo e pálido do corpo de Marie Taglioni marcou os primórdios do corpo *slim* como idealização de beleza e, desde então, essa é a noção predominante, tanto na dança clássica quanto na nossa cultura física e estética.



Figura 10 – Marie Taglioni, 1831

Segundo a antropóloga e pesquisadora de dança norte americana Judith Lynne Hanna (1999, p. 191), o coreógrafo russo George Balanchine (1904-1983), radicado nos Estados Unidos, recebe muito crédito pelo aspecto anoréxico da mulher no balé. A bailarina Gelsey Kirkland, outrora do elenco de Balanchine no *New York City Ballet* e depois estrela do *American Ballet Theatre*, lembra, em sua autobiografia *Dancing on My Grave* (1986), da exigência do coreógrafo:

[...] ele interrompeu a aula e se aproximou de mim para uma espécie de inspeção física. Com os nós dos dedos, bateu no meu esterno e em baixo deste, junto à caixa torácica, estalando a língua e observando: 'Devem-se ver os ossos'[...] Não disse meramente: 'Coma menos'. Disse repetidamente: 'Não coma nada' (*apud* HANNA, 1999, p.191).

Atualmente, as bailarinas profissionais possuem corpos com a musculatura definida, sendo que, nas companhias de dança contemporânea, há uma maior diversidade de corporeidades, que superam o padrão da excessiva magreza, ainda predominante na maioria das companhias de balé clássico. Tal padrão é tão fortemente arraigado em nossa cultura que mesmo em algumas escolas de dança clássica, ainda nos níveis iniciais, há certa exigência velada para que as alunas e os alunos emagreçam ou se mantenham magros, mesmo que elas e eles não almejem um futuro como bailarinas(os) profissionais. Muitas vezes, o físico magro de um(a) bailarino(a) é definido por muitas horas de aulas, ensaios e espetáculos, que acabam por delinear a musculatura e diminuir o índice de gordura corporal de seus corpos.

Nas minhas aulas, tenho alunas com os mais variados tipos físicos: baixas, altas, magras, gordas, corpos tímidos, corpos expansivos. Entendo essas aulas como momento de troca de experiências e também como momento da transmissão de uma técnica que eu admiro e compartilho com aqueles que também se interessam por ela. Caso o aluno ou aluna tenha interesse em seguir uma carreira profissional, explico-lhes sobre as exigências da maioria das companhias, com relação ao padrão físico da magreza e então cabe a ele ou ela decidir o que fazer. Como aluna, recebi inúmeras cobranças de minhas professoras e professores para que me mantivesse magra ou que fizesse dietas para diminuição do peso. Na adolescência, por influência de um professor, cheguei a perder 15 quilos e até hoje

sinto-me desconfortável quando ganho peso. Tento não reproduzir essas cobranças com as minhas alunas, pois esse não é o meu objetivo em sala de aula.

A valorização do corpo magro, contudo, não pertence com exclusividade ao mundo do balé. Del Priore (2000) argumenta que

[...] nossa época lipofóbica deixou pra trás o padrão de estética burguês que associava riqueza e gordura. A estigmatização de gordos e gordas é produto do fosso cada vez mais profundo entre identidade social e identidade virtual. A alimentação em quantidade foi substituída por aquela em qualidade, qualidade que é promessa de saúde e beleza. Nessa lógica, o corpo precisa refletir o controle narcísico dos apetites, das pulsões, das fraquezas (DEL PRIORE, 2000, p. 89).

Para ser bela é preciso ser magra? Se atentarmos ao incontável número de produtos cosméticos, medicamentos inibidores de apetite, revistas sobre dietas e celebridades com exposição na mídia, somados aos recursos cirúrgico-estéticos tão em voga nos dias atuais, vemos que há toda uma indústria de consumo que incita a associação entre beleza e esbelteza.

O que os *pedaços de algodão* e as *bailarinas de porcelana* pensam sobre a gordura da bailarina de Botero? Ela pode dançar? O que ouvi foi um sonoro “*não*” dito em coro pelos *algodões*. Por quê? “*Quando ela fica na ponta do pé ela vai cair porque ela pesa muito*”; “*Ela é gorda e não vai caber nela a roupa do balé*”. Já uma das *bailarinas* disse que “*quando a gente fica gorda que nem ela, a gente não consegue fazer muito bem os movimentos porque a gordura atrapalha*”. Outra colega comentou: “*a bailarina que tem a perna muito gorda se atrapalha e não consegue fazer os exercícios*”. Nesses comentários torna-se evidente o quanto a gordura corporal é vista como inadequada à prática do balé. Tal conceito pode ser generalizado para a vida social, pois como refere Fischler (1995, *apud* VASCONCELOS; SUDO e SUDO, 2004), “vivemos em uma época de lipofobia, que está diretamente associada a uma obsessão pela magreza, sua rejeição quase maníaca à obesidade”. A sociedade contemporânea, ao valorizar a magreza, transforma a gordura em um símbolo de falência moral e o gordo, mais do que apresentar um peso socialmente inadequado, passa a carregar um caráter pejorativo.

Quando falamos em magreza ou gordura, estamos falando de corpos. No balé, o corpo dos(as) bailarinos(as) é observado o tempo todo, seja na sala de aula pelos(as) colegas e professoras, seja pelo(a) coreógrafo(a) ou público nos espetáculos. Lembremos que desde a primeira aula, o(a) aluno(a) inicia sua formação em uma sala equipada com barra de apoio nas laterais e um enorme espelho na parede. O(a) aluno(a) utiliza-o para perceber o desenho e a forma de seu próprio movimento, focando-se na sua imagem corporal o tempo todo. Eu mesma, durante minhas aulas, surpreendo-me a analisar minhas formas no espelho. É difícil ficar indiferente ao próprio corpo em um local como a sala de balé. Interessante é perceber que, a princípio, o espelho se constituiria como um mecanismo para a performance artística, mas constantemente é *consultado* para a performance de gênero.

## 5.2 DAS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO

As crianças seguiram a observar as imagens, algumas já impacientes, outras bastante interessadas. Perguntei a elas quais daquelas pessoas das imagens poderiam dançar em um espetáculo. Todas as *bailarinas* apontaram as figuras mais óbvias: a menina (15), a imagem de Marie Taglioni (10), os meninos bailarinos (8) e a bailarina de Botero (9). Quanto à última, a indicação quase sempre veio acrescida de alguma restrição: *“talvez seja um pouco difícil pra ela porque meio gordinha fica difícil de dançar”*. Uma das meninas disse, referindo-se à imagem das meninas no futebol (11), que *“se eles (ela pareceu nem notar que se tratava de meninas) fizessem balé e tivessem postura, também poderiam dançar”*. Quem está jogando futebol? Pedi às meninas que prestassem atenção à imagem e só então (um pouco atônitas), elas perceberam que eram garotas, mas não fizeram nenhum comentário. Ao lançar a mesma questão aos *algodões*, percebi que já estavam cansados, pois apenas apontaram para as imagens escolhidas (as mesmas indicadas pelas *bailarinas*), sem dar nenhuma opinião sobre elas.



Figura 11 – Meninas jogando futebol

E quem não poderia? *“O brinquedo não pode porque ele é um boneco”*. *“O Charlie e Lola não podem porque são desenhos”*. Então questiono: *mas se um bailarino ou uma bailarina se vestissem como se fossem eles, poderiam?* Todos responderam: *“sim!”* Uma das meninas observa as garotas no futebol (11) e comenta que *“eles (talvez sem notar, mais uma vez, que são meninas retratadas na foto) vão achar que balé é coisa de gay”*. Vejo que os estereótipos masculinos e femininos são muito presentes para as crianças e se refletem na forma de ver a prática do balé. Ou será o contrário?



Figura 12 – Os personagens Charlie e Lola

Será que as *bailarinas de porcelana* concordam com os *pedaços de algodão*? Em alguns pontos, sim: boa parte delas disse que os personagens do desenho animado Charlie e Lola (12) não poderiam dançar, pois só existem na televisão. Mas se os personagens dos contos de fadas podem, por que os da televisão não podem? “Ah, daí isso a gente não sabe”. E o robô (13)? “Ele não consegue dançar porque não consegue fazer os passos sozinho, tem que ter alguém pra fazer ele se mexer”; “O robô não vai poder dançar porque as articulações dele não conseguem fazer os passos.” Quando selecionei essa imagem, pensei que as crianças fariam algo sobre o estereótipo de *gênero* do brinquedo, que, na maioria das vezes, é direcionado aos meninos, mas as crianças lançaram um outro olhar para ele.



Figura 13 – Boneco Lendário Leão Verde

Entretanto, a imagem mais marcante para as *bailarinas de porcelana* foi a da bruxa (14): todas disseram que ela não *poderia* dançar no espetáculo, “*porque ela não tem postura e é mais ou menos feia*”. Então quem é feio não pode dançar balé? “*Não, não é isso [reticente]. Mas ela está sem postura*”. Ouvi a mesma resposta de todas as meninas e pensei que talvez elas estivessem cansadas por estarmos conversando por um longo período, mas, ao rever o vídeo da entrevista, percebi que todas elas eram muito enfáticas e demonstravam determinação nas respostas: “a

*bruxa não vai conseguir dançar porque não tem postura e é muito feia*”. Será preciso ser bela para dançar balé? Provavelmente. A bailarina clássica faz-se bela por meio dos suntuosos figurinos, da maquiagem e dos impecáveis penteados, ou mesmo por intermédio de seus graciosos movimentos. Ao incorporar uma vilã, como acontece em alguns balés de repertório, uma bailarina pode executar movimentos mais fortes e rápidos, mas na maioria das vezes, veste um figurino lindíssimo, digno de qualquer princesa.



Figura 14 - Bruxa

Ser bela – não seria esse um dos principais imperativos para a mulher? A beleza, segundo Nahoum-Grappe (1991), passou a assumir um sentido social, representando uma possibilidade de intervenção social.

É uma máscara táctica, afivelada pelas mulheres em si próprias, de uma forma quase deliberada e trabalhada: quantas horas de maquiagem, quanto tempo de trabalhos consagrados à produção dessa máscara frágil, sempre



provisória, que o tempo destrói irremediavelmente (*apud* VASCONCELOS; SUDOS e SUDOS, 2004).

Desse modo, a beleza passa a ser um meio, ainda que precário, de *ação social*, quando os meios formais, sejam os jurídicos, culturais, econômicos e políticos se tornam difíceis para as mulheres. É então construída, culturalmente, tecnológica e socialmente, a beleza feminina, pois, quando a mulher é olhada, ela pode, finalmente, falar.



Figura 15 – A menina (*The ballerina*, Chantal Poulain, 2008)

### 5.3 DOS INTERESSES E ESTRANHAMENTOS

Para finalizar nosso bate-papo, pedi às crianças que observassem mais uma vez as imagens e escolhessem a mais legal delas. As *bailarinas* indicaram a menina (15) – “*porque ela tem um rosto de bailarina e um corpo de bailarina*”; “*porque ela tem uma roupa legal e parece que tem postura pra dançar*”; o quadro de Marie Taglioni (10) – “*porque é bem bonito*”; o *tutu* (17) – “*porque é uma roupa que a gente usa na apresentação*” e, por fim, a menina vestida de anjo e demônio (16) – “*porque ela tem uma roupa bonita e parece ter uma boa postura para dançar*”. Do que essa

menina está vestida? Só então as meninas olharam com atenção e se espantaram ao perceber o figurino diferente da garota. Ao refletir sobre as respostas das meninas, percebo que as coisas que elas acham legais ou interessantes se relacionam com a aparência, com o modo de dar-se a ver. Essa aparência é condicionada pelo atributo da beleza, expressa na performance do corpo por meio de gestos e posturas, bem como pelo uso de roupas e acessórios que possam valorizar tal beleza.



Figura 16 – Boa ou má?

E o que é legal para os *algodões*? Os dois meninos do grupo apontaram para o robô (13), sem dar maiores explicações. Uma das meninas se encanta com a figura de Taglioni (10) por ela “*estar na pontinha do pé*” e sua colega diz que a imagem do *tutu* (17) “*é linda porque tem asas e parece ser de uma fada*”. Nesse momento, já havia terminado o horário de ensaio para o espetáculo e muitas mães já estavam na porta da sala de dança à espera das crianças. Então me despedi daquelas que precisaram ir embora e segui com a última pergunta àqueles que ficaram: *que imagem você achou mais estranha?* A bruxa (14) foi a mais citada. Por quê? “*A vassoura dela é muito feia*”; “*Porque ela tá na lua e tem um gato preto e gato preto é sete anos de azar*”; “*Ela tem um narigão*”. De repente, uma das meninas

apontou para a bailarina de Botero (9) e disse que ela era estranha porque era gorda. Voltei a perguntar: e bailarina “gorda” não pode dançar? Ouvi outro sonoro “*não*” dito em coro. Por quê? Uma das meninas se levantou e pôs-se a fazer um salto chamado *skip*, e argumentou que a moça da imagem jamais conseguiria fazer aquele movimento porque era muito pesada. “*E além disso*”, disse sua colega, “*quando ela ficar na ponta do pé ela vai cair porque ela pesa muito*”. As crianças, que anteriormente já haviam falado sobre a bailarina gorda, voltaram ao mesmo assunto, alertando sobre sua impossibilidade de dançar balé.



Figura 17 - Tutu

No mundo da dança profissional, há um exemplo dessa exigência em relação ao físico das bailarinas que ganhou a atenção da imprensa internacional<sup>6</sup>: a bailarina russa Anastasia Volochkova foi demitida do corpo de baile do *Teatro Bolshoi* por ser muito alta e estar acima do peso – a bailarina possui 1,70 metro de altura e pesava, na época, 49,5 quilos. A demissão foi considerada ilegal pelo Ministério do Trabalho da Rússia, pois a bailarina tinha contrato assinado com o Teatro até o fim daquele ano.

E, na escola de balé, mais uma vez a “gordura” da bailarina de Botero foi apontada com estranheza pelas bailarinas de porcelana: “*ela é estranha porque é gorda e o rosto dela não é bonito*”. As outras colegas concordaram com ela,

---

<sup>6</sup> Conforme a revista *Veja*, edição 1823, em outubro de 2003.

sussurrando nos ouvidos uma das outras o quanto acharam feia a moça gorda. Aqui, a questão de se estar acima do peso não foi relacionada à prática do balé, mas a vida social. Para Del Priore (2000, p. 90), “vencidas pela gula, as gordas são consideradas perdedoras, inspirando, segundo pesquisadores, imagens ligadas à piedade e pena”. Como desconstruir essas ideias pré-concebidas? Será que o balé pode desconstruir essas noções? Fica aí um caminho a ser trilhado, pois como já mencionado na proposta desta dissertação, pensar esse balé que se equilibra nas pontas dos pés é um desafio que brota do sedimentado chão da tradição.

#### 5.4 SOBRE O SEGUNDO ENCONTRO

Passados os espetáculos de cada grupo (descritos no primeiro capítulo deste trabalho) e o período das férias de verão, retornei às salas de aula para que pudéssemos conversar sobre as expectativas com relação ao novo ano de aprendizado e também para que eu mostrasse às crianças o *trailer* do filme *Billy Elliot* e a reprodução de uma das pinturas da série intitulada *Dancing Ostriches* (1995), da portuguesa Paula Rego.



Figura 18 - *Dancing Ostriches*, Paula Rego, 1995.

A turma das *bailarinas de porcelana* era praticamente a mesma do ano anterior, com três meninas novas. Mais uma vez, não havia nenhum menino no grupo. Falavam pouco, pois estavam mais interessadas em descobrir o que assistiriam na tela do monitor do *notebook* que eu havia levado para a aula. Elas comentaram que o espetáculo foi muito bom e que gostariam de participar de outro novamente. Sobre as expectativas, apenas comentaram que gostariam de aprender passos novos.

Dessa forma, passamos direto ao vídeo: as meninas sentaram ao redor do *notebook* e assistiram com muita atenção ao *trailer*. Ao término do vídeo, perguntei a elas o que achavam sobre os meninos que dançam balé. “*Eles dançam feio, eles não sabem como fazer*”; “*Nenhum menino gosta de dançar*”. Mas e o Billy? “*Ah, ele gosta* (fica pensativa). *Mas no início ele se esborrachou no chão*”. No trailer, aparecem as tentativas mal sucedidas de Billy para executar uma pirueta e seu posterior reconhecimento no mundo do balé. Que outros meninos dançam balé? “*Eu vi um bailarino numa apresentação, levantando uma bailarina e era lindo*”. Enquanto eu romanticamente suspirava ao ouvir a resposta da menina, as suas colegas riam e faziam expressões de nojo. Uma delas disse que só havia visto menino dançando balé em um livro, um manual ou dicionário de balé. Como desvincular o balé do feminino quando a presença dos meninos é distante? Esta é uma questão a ser pensada.

E a pintura da bailarina? Ao observar a imagem, as meninas ficaram boquiabertas, não pela empatia com a moça, mas pela musculatura da bailarina. “*Ela parece um homem com esses músculos*”; “*É um homem de coque*”. A reação foi unânime – todas disseram que a moça parecia um homem. Por quê? Talvez por sua aparente e desenvolvida musculatura. Mas apenas os homens desenvolvem músculos aparentes? Para eles, o aumento da massa muscular parece ser algo interessante e valorizado, basta prestarmos atenção às celebridades, aos “fortões” turbinados pelos exercícios físicos e, algumas vezes, pelo uso de drogas anabolizantes. Muitas mulheres frequentam academias de ginástica e fazem musculação, já que “para elas malhar está associado à saúde; porém o conceito de saúde refere-se, ele mesmo, às melhorias estéticas” (NOVAES *apud* DEL PRIORE, 2000, p. 96). O objetivo é trabalhar diferentes partes do corpo que precisam ser

modificadas. “Do joelho ao culote, do braço à panturrilha, o corpo é visto como fragmento; cada parte podendo ser reesculpida, consertada, desconectada de um todo” (NOVAES *apud* DEL PRIORE, 2000, p. 93). Portanto, o que parece importar para muitas mulheres é a busca da proporção das formas do corpo, e não uma hipertrofia muscular. A pressão de tornar-se fisicamente perfeita caminha lado a lado com o ideal de conseguir chegar ao corpo ideal, em forma saudável. De um lado, está o modelo de corpo carnudo, turbinado por longas sessões de ginástica e implantes de silicone. Do outro, está o padrão do corpo magro, já que “tornar-se um saco de ossos parece o ideal da mulher contemporânea, mulher que habita um mundo onde milhares morrem de fome” (DEL PRIORE, 2000, p. 90). As meninas, desde muito cedo, inserem-se nesse sistema, pois a moda para as pequenas segue a risca o padrão para a mulher adulta, e o balé funciona como um mecanismo disso.

*E o que mais as meninas tinham a dizer sobre a pintura? “E ela está de pés descalços, bailarina usa sapatilha”.* Esse detalhe eu nem havia percebido, mas, a partir dessa observação, é reforçada a noção de quanto da identidade da bailarina clássica é expressa nos acessórios e roupas que ela usa ou o quanto uma bailarina se constrói pelo que veste, pela sua performance.

## 6 DO QUE FICOU E DO QUE ESTÁ POR VIR

Enfim, o que dizer sobre tudo isso? O que é esta dissertação? Se pensarmos neste trabalho como uma coreografia, diria que eu, bailarina/professora/pesquisadora e os *pedaços de algodão* e as *bailarinas de porcelana* formamos o elenco e também nos tornamos as(os) coreógrafas(os) dessa dança. No início desse processo criativo, eu estava sozinha, acompanhada apenas por minhas dúvidas: o que pensa a criança sobre a prática do balé clássico? Quais são suas expectativas? Como essa prática se insere na construção de feminilidades? E que feminilidades são produzidas e reproduzidas pelo balé?

Assim, quando do desenvolvimento da proposta desta dissertação, comecei a ensaiar alguns passos no plano das ideias, porém, senti a necessidade da companhia de pessoas para que esta coreografia pudesse ser construída. Foi então que resolvi procurar os dois grupos de crianças que tanto contribuíram para esta criação – os *pedaços de algodão* e as *bailarinas de porcelana*. Embora eu já tivesse criado o roteiro de perguntas em torno dos três eixos: pedagogia da dança clássica, infância e feminilidade, ou seja, já vislumbrava uma *matriz coreográfica*, foram elas, as crianças, as responsáveis pelas mudanças em meus movimentos de pensamento e pela vertigem provocada pelas piruetas de minhas dúvidas. Esse material fornecido por elas, constituído por suas opiniões e sentimentos em relação ao balé, expostos em suas palavras e reações durante as entrevistas, foi o agente motivador em torno dessa reflexão sobre os modos em que a performance artística do balé clássico se converte em performance de gênero. Após inúmeras leituras das transcrições das entrevistas, percebi que muitos dos aspectos do balé levantados pelos grupos se relacionavam diretamente com os modos de dar-se a ver e comportar-se como menina/mulher.

Porém, como não há um modo único e universal de ser tal menina ou tal mulher e sim maneiras plurais de se viver as feminilidades, pergunto-me: quem é essa (quase) heroína preconizada pelo balé? A influência das raízes aristocráticas e dos contos de fadas evidencia-se na figura da bailarina clássica que povoa o

imaginário coletivo, os livros, os filmes e os brinquedos: um corpo que se apresenta com uma “*postura reta que* [assim como preconizavam os antigos manuais escolares, conforme Louro (1997, p.62)] transcende a mera disposição física dos membros, cabeça ou tronco, pois seria um indicativo de seu caráter e suas virtudes”; um físico “moldado ao ideal de feminilidade que equipara a beleza e a graça à excessiva magreza” (GORDON *apud* HANNA, 1999, p. 191) e uma personalidade pré-disposta à encarnação de “papéis como ninfas, sílfides, donzelas espectrais e fadas” (CANTON, 1994, p. 66), além de ser possuidora dos atributos necessários ao aprendizado de seu ofício, como disciplina, organização, passividade e obediência. Contudo, acredito que essas características são marcas de uma feminilidade idealizada que transcende o campo da dança e é compartilhada por esferas como a família, a escola e a mídia. Percebi, nas meninas entrevistadas, a inscrição dessas marcas, em seus corpos e opiniões, as mesmas que carrego em mim. Assim, a prática do balé ou sua performance, constituída por uma série de ações e símbolos que conferem sentido a sua realização, *pode* se caracterizar, para além do aprendizado de uma técnica ou de um código de dança, como o aprendizado dos modos de ser menina, ou seja, como performance de gênero. Evidentemente, há outras razões e motivações que levam as meninas a procurar o balé como atividade, como o desejo de profissionalização na área, por exemplo.

E os meninos? De que forma o balé performatiza o gênero masculino? Embora a movimentação dos meninos e dos homens seja diferenciada das meninas e das mulheres, principalmente na execução de um *pas-de-deux*, no qual o bailarino manobra e sustenta a bailarina (o que, dentro de nossa cultura, poderia ser visto como um ato de demonstração de força e virilidade), a prática do balé é associada a um modo feminino de dar-se a ver. Muitas vezes, essa identidade de gênero é confundida com a identidade sexual, ou seja, os meninos que dançam balé são estigmatizados como homossexuais, em uma atribuição de um gênero *defeituoso* ou *falho*. “De fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero” (BUTLER, 2003, p. 200). Assim, o desejo e a motivação para a dança precisam ultrapassar o terreno das ideias pré-concebidas, o que consiste em uma tarefa nada fácil. A ausência de artefatos culturais que identifiquem a figura masculina com o balé também colabora para o distanciamento entre eles e a dança. Quando os garotos investem no balé, profissionalmente ou não, quase sempre ganham destaque na mídia e são vistos como heróis de contos de fadas, ao



contrário do anonimato experimentado por muitas meninas que se dedicam à dança. Afinal, no que consiste a performance artística do balé para os meninos? Os poucos dados reunidos a partir dos pouquíssimos garotos envolvidos nesta pesquisa, não apontam muitas direções. Sendo assim, talvez essa questão possa constituir-se como ponto de partida para um próximo estudo.

Recordo ao leitor que as performances, segundo Erving Goffman (2003) marcam identidades, dobram o tempo, remodelam e adornam o corpo, e contam histórias. Performances – de arte, rituais ou da vida cotidiana – são feitas de “comportamentos restaurados”, ações performativas que as pessoas treinam, fazem, praticam e ensaiam (SCHECHNER, 2003, p. 23). Lembremos ainda que os atributos e atos de gênero (BUTLER, 2003), as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são *performativos*, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido.

No início desta pesquisa, minha intenção era compreender os significados atribuídos pelas crianças à sua dança, pois me intrigava a percepção da sobrevivência de uma arte tão tradicional como o balé em um “mundo onde a produção contemporânea não reserva grandes espaços para príncipes ou cisnes encantados” (KATZ, 2002). Hoje, após analisar as opiniões das crianças, com o auxílio das *lentes* da Performance, vejo que a prática do balé na infância se constitui como um aprendizado simultâneo da técnica de dança e dos modos de ser menina, *bela, educada e elegante*. Isso é algo bom ou ruim? Talvez não importe, porque mais importante do que fazer um juízo de valor sobre essa prática é a tentativa de compreensão da relação estabelecida entre seus diferentes elementos, sejam eles culturais, técnicos, pedagógicos, históricos ou estéticos, com os modos de se viver a feminilidade e a masculinidade. Ao aceitarmos o caráter performativo e performático dessas relações, principalmente em relação aos gêneros, ou seja, a inexistência de uma base universal e biológica para os comportamentos, talvez possamos minimizar alguns preconceitos, a fim de que meninas e meninos possam usufruir do prazer proporcionado pela dança e pelas descobertas de seus corpos e suas possibilidades, sem o medo de uma atitude considerada inadequada a seu gênero.

Enfim, para o futuro, fica a paixão pela dança, o desejo de democratizá-la e as dúvidas de hoje e de amanhã que, num movimento incessante, me levam a dançar a coreografia do pensamento.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Vera. Reflexões sobre o ensino do balé clássico. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006. P.119-126.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. Campinas: Hucitec, 1995.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUSSELL, Darcey. **Os jovens bailarinos**. Portugal: Livraria Civilização Editora, 1994.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CAMINADA, Eliana. Considerações sobre o método Vaganova. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006. P. 97-111.

CANHOTO, Ana. **Mulheres no boxe e homens bailarinos: o sexo social das actividades desportivas e recreativas**. Portugal, 2009. Disponível em: <[www.scribd.com/doc/13406282/Mulheres-no-Boxe-e-Homens-Bailarinos-in-GEP](http://www.scribd.com/doc/13406282/Mulheres-no-Boxe-e-Homens-Bailarinos-in-GEP)> Acesso em: 9 abr. 2009.

CANTON, Kátia. **E o príncipe dançou: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea**. São Paulo: Ed. Ática S. A., 1994.

CANTON, Kátia. Transculturalidade e a narrativa dos contos de fadas na educação e cultura. In: GREINER, Christiane; BIÃO, Armindo (Org.). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999. P. 95-103.

DALY, Ann. Classical Ballet: a Discourse of Difference. In: DESMOND, Jane C.. **Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance**. U.S.A: Duke University Press, 1997. P. 57-66.

DAMASIO, Claudia. A dança para crianças. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2000. P. 223-246.

DAVIDSON, Rosemary. VINE, Sarah. **O Maravilhoso Livro das Meninas**. Rio de Janeiro: Globo, 2008.

DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luis Heron (Org.) **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. P. 167-179.

FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca Salazar. **Estudos culturais, gênero e infância**: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. Canoas: Editora da Ulbra, 2004. Disponível em: <[http://www.geerge.com/metodologia\\_em\\_construcao.pdf](http://www.geerge.com/metodologia_em_construcao.pdf)> Acesso em: 5 set. 2008.

FERNANDES, Renata Sieiro. Memórias de menina. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **Cadernos Cedes 56 Infância e Educação**: As meninas. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2002. P. 81-102.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. **Princesas**: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo. Dissertação de mestrado. UFRGS, Porto Alegre, RS, 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Na Pátria das chuteiras as mulheres não têm vez**. Brasil, 2006. Disponível em: <[http://www.fazendogenero7.ufsc.br/st\\_21.html](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/st_21.html)> Acesso em: 2 ago. 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Corpo e Forma**: ensaios para uma crítica não-hermenêutica. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Production of Presence**: What Meaning Cannot Convey. Stanford, Califórnia: Stanford University Press, 2004.

HAMERA, Judith. Exposing the Pedagogical Body: Protocols and Tactics. In: ALEXANDER, Bryant Keith; ANDERSON, Gary L.; GALLEGOS, Bernardo P. (Org.). **Performance theories in education**: power, pedagogy, and the politics of identity. New Jersey, Usa: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2005. P. 59-78.

HAMERA, Judith. **Opening acts**: performance in/as communication and cultural criticism. U.S.A: Sage Publications, 2006.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**: signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KATZ, Helena. Balé Clássico abriga pluralidade de estilos. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 2002. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br>> Acesso em: 10 ago. 2009.

LENGOS, Georgia. Articulações da Balagandança Cia.: o Corpo, o Movimento, a Criança. In: LENGOS, Georgia. (Org.). **Põe o dedo aqui**: reflexões sobre a dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007. P. 36-53.

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

MONTEIRO, Mariana. Balé, tradição e ruptura. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006. P. 135-150.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

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

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

PEREIRA, Roberto. Gruas vaidosas. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006. P. 173-190.

PESSOA, Daniela. **Meninas Podem Tudo**. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em <<http://www.movimentorosa.com/>> Acesso em: 10 ago. 2009.

RADETSKY, Sascha. **Don't Judge Me By My Tights**. U.S.A: Newsweek magazine, 2008. Disponível em: <<http://www.newsweek.com/id/120061>> Acesso em: 27 ago. 2009.

RICHARD, Nelly. **Intervenções críticas**: arte, cultura, gênero e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Pereira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. P. 43-51.

SCHULMANN, Nathalie. Da prática do jogo ao domínio do gesto. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006. P. 83-96.

SEGAL, Lewis. **Five Things I Hate About Ballet**. Los Angeles: 2006. Disponível em:< <http://articles.latimes.com/>> Acesso em: 10 ago. 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SANTOS, Cláudia Amaral dos. Gênero e diferença em textos escolares infantis. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristianne Maria Famer (Org). **Produzindo gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004. P. 267-278.

SIMAS, Joseani Paulini Neves. GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo. **Ballet clássico e transtornos alimentares**. Maringá: Revista da Educação Física/UEM, v. 13, n.2, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3709/2550>> Acesso em: 10 ago. 2009.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. London: Routledge, 2002.

SCHECHNER, Richard. **Performance teoria e practicas interculturales**. Buenos Aires:Ed. libro de los libros, 2000.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C.. História, Teatro e Performance. Bahia: **Revista Repertório Teatro & Dança**. Ano 10, nº 10, 2007. P. 33-44.

TEIXEIRA, Sérgio Alves. **Produção e consumo social da beleza**. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos. V. 7, n.16, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 3 set. 2009.

VASCONCELOS, Naumi A. de; SUDO, Lana; SUDO, Nara. **Um peso na alma**: o corpo gordo e a mídia. Fortaleza: Revista Mal-Estar e Subjetividade. V IV, n 1, 2004. Disponível em: <<http://www.unifor.br/notitia/file/168.pdf>> Acesso em: 20 set. 2009.

WARREN. Gretchen Ward. **The Art of Teaching Ballet**: Ten Twentieth-Century Masters. Florida, USA: University Press of Florida, 1996.

## **ANEXO – TERMOS DE CONSENTIMENTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

### **Termo de esclarecimento livre e informado (para responsáveis)**

Esta pesquisa tem por objetivo realizar entrevistas com meninas que pratiquem balé clássico. Trabalhando em grupos e utilizando recursos visuais, pretendo ouvir e registrar (por intermédio de anotações e filmagem em vídeo) as idéias e opiniões das alunas sobre esta dança.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas e as observações do cotidiano das alunas. Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum participante ou aluno não deseje participar deste trabalho.

Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar, terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, me comprometo a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente pelos telefones (51) 3013 9473 e 9654 2823.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa chama-se Tatiana Mielczarski dos Santos e seu orientador de Mestrado é o Prof. Dr. Gilberto Icle da Faculdade de Educação da UFRGS.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a dos objetivos, da justificativa para a realização desta pesquisa, bem como dos procedimentos a que minha filha será submetida.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável pela aluna:

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de 2008.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Termo de esclarecimento livre e informado (professora e equipe diretiva)**

Esta pesquisa tem por objetivo realizar entrevistas com meninas que pratiquem balé clássico. Trabalhando em grupos e utilizando recursos visuais, pretendo ouvir e registrar (por intermédio de anotações e filmagem em vídeo) as idéias e opiniões das alunas sobre esta dança.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas e as observações do cotidiano das alunas. A participação neste estudo é voluntária. Se decidirem não permitir o desenvolvimento da pesquisa na escola ou se no decorrer do trabalho não quiserem continuar, têm absoluta liberdade de fazê-lo. Os resultados desta dissertação poderão eventualmente ser publicados, os nomes dos (as) participantes não aparecerão e será mantido o mais rigoroso sigilo sobre informações que permitam identificá-los (as). A escola poderá ter benefícios em decorrência da colaboração, seja contribuindo para a compreensão do tema estudado, seja compreendendo as idéias e opiniões de suas alunas a partir do aprendizado da dança. Além disso, a escola estará auxiliando na produção de conhecimento científico na área da Educação.

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente a equipe diretiva venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente pelos telefones (51) 3013 9473 e 9654 2823.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa chama-se Tatiana Mielczarski dos Santos e seu orientador de Mestrado é o Prof. Dr. Gilberto Icle da Faculdade de Educação da UFRGS.

Consinto em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora:

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de 2008.