

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
LICENCIATURA EM DANÇA

Grace Fernandes da Rocha

**A bailarina do espelho:
Construções de gênero em aulas de balé infantil**

Porto Alegre
2017

Grace Fernandes da Rocha

**A bailarina do espelho:
Construções de gênero em aulas de balé infantil**

Trabalho de conclusão de curso apresentado em Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientadora Prof. Dra. Flavia Pilla do Valle

Porto Alegre
2017

Essas pessoas que se importam tão desesperadamente com o seu trabalho, seus alunos, sua arte, e que são tão esquecidos numa profissão onde a memória é tão solicitada. (SAMPAIO, 1996, p.153)

Que pessoas são essas que, apesar de todas as dificuldades, muitas vezes financeiras, ainda são capazes de se emocionarem, sentadas no fundo de um teatro, quando no final de uma apresentação, compartilham da glória, no momento em que bailarinos e coreógrafos sobem ao palco para receberem os aplausos? Ele sabe que o mérito também é seu. Mesmo que ninguém se lembre. Não precisa. Ele sabe. (SAMPAIO, 1996, p.154)

AGRADECIMENTOS

Ao longo da graduação e durante o processo de pesquisa deste trabalho algumas pessoas fizeram-se de grande valia e colaboraram de alguma forma para que mais um ciclo pudesse ser encerrado. A partir disso, gostaria de mencionar indivíduos essenciais, sem esquecer aqueles que contribuíram mesmo que subjetivamente. Estão todos em meu coração.

Agradeço primeiramente aos meus pais que fizeram todos os esforços possíveis para que eu sempre tivesse as melhores condições de atingir meus ideais e para que eu me tornasse uma pessoa de bem. A minha mãe (Magda) em especial por todos os almoços de última hora feitos para eu levar, além das bainhas em cima da hora e dos “puxões de orelha” necessários e ao meu pai (Renaldo) por todas as caronas e apoio na escolha da profissão.

Agradeço a meu irmão (Geison) por todas as conversas, conselhos e ensinamentos. Pelo suporte e auxílio da família e de todos parentes que de alguma forma ajudaram ao longo desta etapa.

Gratidão aos meus amigos por toda paciência enquanto estive ausente e pelos socorros prestados, em específico a Ândria, grande amiga que tive o prazer de conhecer no primeiro dia de aula, a Vitória, que como irmã chorou e sorriu ao meu lado, além de todas preocupações em me fazer enxergar a diante, a Cíntia pela paciência gigantesca e pelo suporte a todos os momentos, inclusive nas madrugadas de desespero! E por último, mas não menos importante, a Géssica que enquanto parceira aguentou a fase final desta etapa ao meu lado, sempre disposta a amparar no que fosse preciso.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração. Particularmente a minha orientadora por ter me oportunizado a experiência de trabalhar na pesquisa, pelos ensinamentos e por acreditar em mim, tornando este trabalho possível.

Enfim, o meu muito obrigada a todas as pessoas que passaram e contribuíram ao longo destes anos para que esta etapa fosse concluída.

RESUMO

A pesquisa explora as relações entre a aula de balé clássico infantil e os estudos de gênero, como este ensino atua na vida das crianças e de que maneira isto pode estar repercutindo na sociedade em que vivemos. O objetivo consiste em investigar como as questões de gênero são trabalhadas no balé infantil. Os instrumentos da produção de dados incluem observações baseadas em uma pauta semiestruturada. Essa pauta abrange tópicos que versam sobre o estereótipo da bailarina, a descrição do ambiente e das pessoas que o envolvem e da estrutura da aula, ressaltando falas e comportamentos que emergem deste espaço. O público alvo é composto de turmas de balé infantil entre 4 e 5 anos, investigando três escolas tradicionais no ensino da modalidade em Porto Alegre. A partir destas observações, analisaram-se eixos como a arquitetura e o ambiente, a técnica, a disciplina ou indisciplinas, e a relação com gênero. Intenta-se com esta pesquisa problematizar e pensar as relações existentes nos discursos do balé infantil e o mundo atual. Por fim, não se observou ensinamentos explícitos voltados à educação das características apropriadas a mulher nas aulas de *baby class*, mas acredita que esses ensinamentos se dão de uma maneira indireta na cultura e, portanto, o balé os reforça. Numa época contemporânea, na qual a heterogeneidade impera nos gostos, nos modos de vestir e ser, isso acaba por se refletir entre os praticantes. Assim, talvez os gêneros possam ser múltiplos mesmo numa aula de um estilo dito conservador onde se representem papéis a partir de personagens.

ABSTRACT

The research explores the relationship between children's classic ballet class and gender studies as this teaching acts in children's lives, and how this may be impacting in the society in which we live. The aim is to investigate how gender issues are handled in the child ballet. The instruments of data production include observations based on a semi-structured guideline. This agenda covers topics about the ballerina stereotype, the description of the environment and the people who surround and the structure of the lesson, emphasizing speeches and behaviors that emerge from this space. The target audience consists of children's ballet classes between 4 and 5 years, investigating three traditional schools in teaching mode in Porto Alegre. From these observations, axes were analyzed as the architecture and the environment, the technique, discipline or indisciplines, and the relationship with gender. Try with this research is to discuss and think about the existing relations in children's ballet and the world today. Finally, explicit teachings was not observed for education of appropriate features the woman in the baby class, but believes that these teachings do in an indirect way in culture and, therefore, the ballet reinforces them. In a contemporary age, in which heterogeneity reigns in tastes, in the ways of dressing and being, it turns out to be reflected among the practitioners. So, maybe the genders can be multiple even in a class of a style where they represent conservative said papers from characters.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - <i>Ballet Comique de La Reine</i> (Balé Cômico da Rainha).....	17
Ilustração 2 - Indumentária típica da época.....	19
Ilustração 3 - Marie Taglioni e Antonio Guerra – <i>La Sylphide</i> (A Sífide).....	21
Ilustração 4 - Rudolph Noureev em <i>Raymonda</i>	23
Ilustração 5 - <i>Vaganova Academy Ballet – Pas de deux</i>	27
Ilustração 6 - Sala de aula representativa.....	34
Ilustração 7 - Espelho como modo de vigilância.....	36
Ilustração 8 - Atividades lúdicas em aula.....	38
Ilustração 9 - Exemplo de uniforme.....	42
Ilustração 10 - Professora ministra a aula de frente para os alunos.....	44
Ilustração 11 - Regulação e ordenação por meio da disciplina.....	47
Ilustração 12 - Contrariedade a regulação e ordenação.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Problema.....	9
1.2 Objetivos.....	11
1.2.1 Objetivo Geral.....	11
1.2.2 Objetivos Específicos.....	11
1.3 Justificativa.....	11
1.4 Delimitação da investigação.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 Gênero.....	13
2.2 Aspectos Históricos do Balé.....	17
2.3 A Educação em Dança da Criança.....	25
2.4 Metodologia.....	32
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	34
4.1 Arquitetura/ Ambiente.....	34
4.2 Técnica.....	38
4.3 Disciplina.....	42
4.4 Relação com gênero.....	50
5 CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS.....	59

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho explora as relações entre a aula de balé clássico infantil e os estudos de gênero, sem excluir conexões subjetivas emergidas de atravessamentos pertinentes ao assunto. Parte de questões da experiência pessoal da pesquisadora e da sua formação acadêmica, assim como de sua carreira de bailarina e professora de balé, questionando-se constantemente acerca das indagações e reflexões esmiuçadas nesta pesquisa.

Por balé clássico entende-se uma arte que tem seus primeiros indícios como uma dança de corte da nobreza. Ao longo dos anos transformou-se e disseminou-se pelo mundo. Adaptou-se a cada época, apesar de ainda hoje ser conhecido como uma dança elitista e tecnicista, demonstrando assim características estereotipadas que transpassam pela cultura que a cultiva.

As aulas de balé direcionam-se historicamente, segundo registros na literatura, a jovens e adultos, pois na época de seu surgimento não eram pensadas práticas direcionadas a infância. No entanto, atendendo a um crescimento de mercado e a crescente valorização da criança, muitas escolas lecionam para todas as idades, incluindo o público infantil. Convencionou-se chamar estas aulas de *baby class*, que se caracteriza por uma educação voltada ao aprendizado em uma linguagem infantil, lúdica e prazerosa ao executante, sem deixar de se preocupar em desenvolver as habilidades motoras diversas. Vale ressaltar que não se encontrou definições nos materiais pesquisados sobre esse termo, provavelmente por ser parte de uma cultura que se dissemina de forma oral prioritariamente.

O conceito de gênero neste trabalho é concebido não só pelas características sexuais, dos papéis de homem e mulher na sociedade, mas pela forma com que se fala e se pensa nessas características que são construídas dentro de uma sociedade ou em um determinado momento histórico, representadas e valorizadas. Sendo assim, atenta-se para a diferença dos corpos femininos e masculinos, que são culturalmente criados e modelados segundo influências externas que nos passam e atravessam. Essas diferenças não querem supor que um seja melhor ou pior que o outro, mas que estes são distintos por suas peculiaridades. As diferentes instituições, como as de ensino, são constituídas e constituintes dos gêneros, formam sujeitos que são e serão atravessados pelas relações de gênero.

Compreende-se também que as análises desta pesquisa não estão isoladas, mas dentro de um contexto geograficamente localizado, o Rio Grande do Sul, que como Estado carrega uma cultura forte denominada de Tradicionalismo Gaúcho. Neste cenário o homem é visto como forte e viril e a mulher como frágil e obediente. Entende-se que os costumes do meio que se habita interferem nos modos de ser dos indivíduos, logo, a educação e a cultura, assim como outras instâncias, demonstram um reflexo do entendimento de dominação masculina presente nos costumes predominantes.

Portanto, procura-se analisar como é construído gênero em uma aula de balé e até que ponto este ensino influencia na vida das crianças. Além da maneira que se repercute na sociedade em que vivemos e de como são tratadas as possíveis transgressões que possam vir a ocorrer neste espaço. Para tanto foram realizadas 6 observações semiestruturadas em aulas de balé infantil, em três escolas tradicionais da que trabalham com essa manifestação de dança em Porto Alegre, com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos.

Ressalta-se que as imagens utilizadas neste trabalho são meramente ilustrativas, buscadas e retiradas da internet. Elas são representativas nesta pesquisa, em vista disso, podem estar relacionadas a outros contextos e meios, que não o tema de discussão. Porém estão situadas ali para auxiliar o leitor e contribuir com a elucidação de alguns termos e configurações citados ao longo do texto.

Sendo assim, a partir do contato com teorias de dança na graduação, questionou-se os padrões e estereótipos que por vezes aparentavam reforçar-se dentro da sala de aula. Intenta-se com esta pesquisa problematizar e pensar as relações existentes entre os modos de ser em uma aula de balé infantil e sua reflexão no mundo atual.

Com as transformações da humanidade, modificaram-se as aulas de balé, adaptando-se socialmente e culturalmente. Numa época contemporânea, na qual há uma constante discussão e transformação da predominância da heterogeneidade sobre os gostos, os modos de vestir e ser, isso acaba por se refletir entre os praticantes. Assim, talvez a representação de gêneros, a partir de códigos e práticas, possa ser múltipla mesmo numa aula de um estilo dito conservador onde se representem papéis a partir de personagens.

1.1 Problema

A pesquisa levanta o seguinte questionamento: sabendo que somos constantemente transpassados por questões de gênero, como o balé infantil trabalha com estas questões? Essa questão principal desdobra-se em questões secundárias como: que padrões podem ser percebidos e reproduzidos em uma aula de balé infantil? Sendo o balé um estilo conservador onde parâmetros são estabelecidos, como são tratados desvios, como de comportamentos, que aparentemente podem não se encaixar nas aulas? Como e de que forma isso repercute na sociedade em que vivemos?

1.2 Objetivos

Os objetivos são apontados a seguir em geral e específicos.

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar como as questões de gênero são trabalhadas no balé infantil.

1.2.2 Objetivos específicos

Pesquisar como imagens e referências do universo das crianças são trabalhadas no balé infantil como recurso didático.

Observar como o papel do professor dita e conduz maneiras que repercutem além da dança em sala de aula.

Registrar enunciações e discursos absorvidos por essas crianças que vivem e reproduzem esses conceitos na e para sociedade.

Analisar como possíveis transgressões são tratadas e conduzidas dentro da aula desta modalidade.

1.3 Justificativa

A dança é uma manifestação cultural bastante presente na formação inicial das crianças. Por utilizar-se do corpo como meio de expressão, diversos modos de

comportamento e gestualidades são transmitidos nessa cultura. Refletir sobre elas é dar mais consciência ao professor das escolhas pedagógicas que este faz em sua prática de dança. Além disso, o discurso que o balé infantil pode reforçar nas crianças está em correlação com a forma que os papéis de gênero estão imbricados na cultura, bem como os estereótipos que este aparenta, acarretando na formação daqueles que pelo balé passam. Na percepção deste trabalho, as noções de gênero se constituem na sociedade contemporânea, especificamente em Porto Alegre, onde ocorre a pesquisa e por ela são constituídas e ampliadas as noções de gênero.

1.4 Delimitação da investigação

Este estudo limita-se a investigar a questão de gênero na modalidade de dança do balé clássico. Outras modalidades de dança podem apontar diferentes questões, mas não são foco desta pesquisa. Além disso, o trabalho se limita a investigar três escolas e seis aulas, na cidade de Porto Alegre, devido à limitação de tempo desta pesquisa e o aprofundamento qualitativo que se quer destas questões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo desenvolve-se acerca da literatura sobre gênero, o balé clássico e o balé infantil, ou *baby class*, e a respeito da relação entre a criança e a dança, como se dá a sua educação e os atravessamentos ali presentes. A contextualização histórica nesta pesquisa é fundamental, pois dá condições de entender os processos pelos quais passaram os objetos desta pesquisa até a contemporaneidade. Sabendo das transformações sociais pode-se interligar os dados do referencial teórico, posteriormente, com as análises das observações.

2.1 Gênero

O conceito de gênero neste trabalho é compreendido não só pelas características sexuais, dos papéis de homem e mulher na sociedade, mas pela forma com que se fala e se pensa nessas características. Estas são construídas dentro de uma sociedade ou em um determinado momento histórico, representadas e valorizadas pelos sujeitos.

O termo surgiu entre as feministas americanas que desejavam analisar ambos os sexos. Não por suas características biológicas que as acompanhavam desde o nascimento, mas por um viés que explicaria as enormes diferenças entre os dois, dentro de uma determinada configuração de sociedade. Ou seja, elas propunham “uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72) tentando assim abarcar de modo global os interesses, pontos de vista, desigualdades e disparidades que estavam inseridos explicita ou implicitamente nestes papéis.

É importante dizer que se intenta aqui explicar a ideia geral que abarca o termo gênero. Não se pretende limitar ou reduzir de forma alguma o conceito, que em seu tamanho e complexidade dilata-se, pois está se constituindo e reconstruindo constantemente. Entende-se a extensão do seu sistema intrincado, sendo utilizados neste trabalho apenas modos de elucidação e conceituação para análises próprias.

Sendo assim, atenta-se para a diferença dos corpos femininos e masculinos, que são culturalmente criados e modelados segundo influências externas que nos passam e atravessam. Essas diferenças não querem supor que um seja melhor ou pior que o outro, mas que estes são distintos por suas peculiaridades, sendo “o termo

“gênero” [...] utilizado para designar as relações sociais entre os sexos” (SCOTT, 1995, pág. 75). Tais singularidades provêm de inúmeros fatores que já se encontram estabelecidos em um meio cultural, que carregam consigo crenças e ideais.

Em determinadas sociedades foram estabelecidas formas e distinções de homens e mulheres por seus atributos “naturais”. Definiu-se, através de explicações biológicas ou por conveniência da classe governante de algumas civilizações, que as mulheres dão à luz e devem ser frágeis, os homens têm força muscular e devem ser viris. Em meio a uma diversificação de significados e suas interpretações, a “[...] feminilidade e masculinidade, e como elas se relacionam com o funcionamento das sociedades não apenas na vida familiar, mas também nas instituições políticas e atividades econômicas” (STEARNS, 2012, pág. 16) influenciam na forma como compreendemos e vivemos atualmente, pois através delas estamos mergulhados em um contexto pré-estabelecido de normas e regras, pelos quais somos transpassados todos os dias. Judith Hanna elucida isto ao dizer que

Ancorada na evolução e compelida pela biologia, à vida social dos homens e das mulheres é culturalmente padronizada e prefigurada quanto ao sexo. A atividade do dia-a-dia, em quase toda parte, transporta uma cultura historicamente dominada pelo homem, do mesmo modo que o faz a língua, com suas fórmulas de tratamento e seus pronomes de poder (1999, p. 14).

Desde o nascimento o corpo é direcionado conforme o seu sexo, para aprender as relações que deve tramar e o comportamento que se espera dele, onde cada cultura ditará o meio pelo qual isto ocorrerá. A diferenciação do termo gênero e sexualidade surge então para tratar “[...] de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. [...] "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75). Acredita-se nesta pesquisa que a sexualidade pode ser vista como uma elaboração social ou uma invenção histórica, atribuída conforme o corpo biológico, ganhando sentido em circunstâncias sociais específicas. Sobre este ponto de vista, ao invés de entendê-la como um discurso natural, está relacionada a um efeito de verdade sobre a cultura ali presente.

O padrão sexual dos indivíduos pode confundir-se com o papel sexual que estes ocupam. Para isto precisa-se entender que “o uso de "gênero" enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo

sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76). Caracterizar pelas qualidades sexuais pode acabar por oprimir ambos os sexos, encaixotando conceitos e colocando-se em disputas que acirram as diferenças por generalização e tornam a visão sobre o outro antagonista.

A dança não está de maneira alguma livre das identidades sexuais, uma vez que é inserida em uma sociedade que emite características que pré-determinam atribuições à dicotomia de homens e mulheres. Entendendo que “[...] o instrumento da dança e da sexualidade é o mesmo – o corpo humano –, o movimento da dança atrai a atenção” (HANNA, 1999, p. 40), pois o corpo é instrumento de inserção dos signos representativos, expressando por meio dele características presumidas ou não.

A dança tem como particularidade diversas manifestações e contextos, executado por indivíduos com perfis históricos singulares, o que por vezes pode tornar difícil uma análise geral no que tange ao gênero. Porém as marcas dessa cultura no corpo nos dizem algo a respeito dos preceitos que regem os papéis sexuais, ou seja,

A partir desse olhar, a dança pode ser analisada como uma dentre as muitas práticas socialmente instituídas através das quais os corpos dos indivíduos são “marcados” por gênero, ou seja, os usos do corpo, dentro dos mais diversos estilos de dança, podem ser analisados como mecanismos de normatização, de aplicação das normas de gênero, que investem na produção de determinados tipos de corpos masculinos ou femininos. (ANDREOLI, 2010, p.111)

O balé clássico por sua vez instituiu-se após a entrada das mulheres e o período do romantismo como uma dança *feminizada* uma vez que ressalta traços de delicadeza, suavidade, ternura e leveza, atributos que são diretamente relacionados com o feminino. Essa construção de uma bailarina hegemônica é histórica e política, onde os comportamentos são sistematizados baseados em concepções existentes em uma deliberada sociedade.

É importante ressaltar que tais condutas não aparecem apenas no balé, em outras danças também pode-se ver uma preponderância feminina, como na dança do ventre, jazz, dança moderna, entre outros. Pode-se fazer essa relação da feminilidade nas danças com a masculinidade nos jogos e lutas esportivas, onde estes dominam a cena e não garantem as mulheres os mesmos direitos nas práticas. A partir desta reflexão

[...] o tipo de relação que a dança estabelece entre o corpo e o sensível, converge com a noção de relação com o corpo, estabelecida pelas representações de feminilidade hegemônicas. Em outras palavras, a estética corporal proporcionada pela dança é considerada a mais própria de uma espécie de essência natural da mulher. Por outro lado, ela parece ser imprópria para um projeto de aquisição e de “prova” de masculinidade viril, o que historicamente sempre foi melhor articulado através de uma associação entre masculinidade e certos esportes, e que faz com que o homem, para dançar, tenha que superar inúmeros obstáculos sociais. (ANDREOLI, 2010, p.112)

A presença masculina pode acabar como pano de fundo no balé ou sujeitado a afirmar a sua virilidade por meios de associação ao seu papel sexual esperado por aquela sociedade, caso contrário sofre censura através de uma regulação dos gêneros. O gênero, quando relacionado à sexualidade, articula-se com o dispositivo de heteronormatividade, que intenta produzir corpos por meio da diferenciação e marginalização do oposto, dando margem a desigualdade social.

Assim, em uma cultura heteronormativa, o(a) homossexual é considerado(a) aquele(a) que não é um homem ou mulher autêntico(a) ou seja, aquele(a) que perdeu o seu gênero. A ideia de virilidade, por exemplo, articula gênero com sexualidade de forma heteronormativa. Assim, a construção da identidade de gênero de um homem se dá pela constante afirmação da oposição hierárquica entre masculinidade e falta de masculinidade. O oposto de masculinidade não é a feminilidade, mas efeminação. O homem efeminado é o homem cujo gênero, mas também a sexualidade, estão degradados. (ANDREOLI, 2010, p.112)

A diferenciação sexual demonstra ser base de dominação e subordinação, inclusão e exclusão por aqueles que regularizam através de política produtos culturais de poder. As diferentes instituições, por sua vez, como as de ensino, são constituídas e constituintes dos gêneros, formam sujeitos que são e serão atravessados por “[...] “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, pág. 75).

As escolas e portanto, as aulas, produzem sujeitos independentes entre si, com suas particularidades e especificidades. A escola de balé, assim como outras escolas infantis, é um ambiente onde “as representações de gênero estão presentes na organização do espaço e do tempo, nas normas, nos códigos e nas práticas pedagógicas, através das quais, efetivamente, os sujeitos infantis constituem-se como femininos ou masculinos” (GUERRA, 2005, p.25)

Fundamentado neste entendimento, os atravessamentos que constituem os sujeitos, assim como a aula de balé, transformam crianças em cidadãs que repercutiram modelos aprendidos na e para a sociedade. É a partir de estudos de gênero que se pode analisar práticas históricas em um contexto atual. No momento presente ainda se sente as discussões acirradas acerca do termo gênero, bem como de outras expressões, que em 2017 desapareceram de documentos oficiais que dão diretrizes a educação brasileira, como a Base Nacional Curricular, texto que serve como base de referência para a educação no Brasil.

Enquanto vivermos de momentos tensos como estes, onde as discussões passam a ser proibitivas e não debatidas, a educação não poderá transformar-se. Usando de categorias instáveis como recurso de conhecimento a novas práticas sociais em um mundo que também possui suas instabilidades, pode-se deixar aberto no campo do pensamento um conceito que está em constante modificação, bem como a possibilidade de transcorrer-se sobre o termo sem fronteiras limitadoras.

2.2 Aspectos Históricos do Balé

Por volta do século XV a Itália passa por um período denominado Quattrocento, onde o Humanismo se espalha pela Europa e o Renascimento tem seus primórdios. Fortes mudanças culturais e sociais ocorrem paralelamente, algumas áreas sofrem ascensão, como as artes e seus profissionais que se consolidam correspondendo as necessidades do mercado da época. Desenrola-se a formação de uma sociedade cortesã, que antes não se encontrava endurecida pela etiqueta.

Com o advindo de novas transformações a dança se torna erudita, pois deixa de ser apenas praticada para ser estudada e pensada por estudiosos da época. Se antes considerava-se aprender apenas a métrica, passa-se a elaborar os passos como parte vital para sua execução. Paul Bourcier exemplifica isto dizendo que

É um fato importante: até então, a dança era uma expressão corporal de forma livre; a partir deste momento, toma-se consciência das possibilidades de expressão do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo. Além disso, o profissionalismo caminha, sem dúvida, no sentido de elevação do nível técnico. (2001, p. 64)

O balé é uma modalidade que desponta como uma dança de corte. O seu surgimento remonta um período onde o gestual e a apresentação eram fundamentais

para a classe aristocrática. Suas primeiras criações, na forma de balés mudos, aconteceram para engendrar a apresentação da noiva a sua futura família, montada e pensada por professores que faziam parte da corte ao lado dos príncipes, apontados como parte importante da aristocracia.

Ao pender de um novo século as mudanças prosseguem. O balé de corte mostra-se “[...] em primeiro lugar, um baile organizado em torno de uma ação dramática” (BOURCIER, 2001, p. 73), executado na forma de coreografias geométricas, utilizando como referência quatro direções e chegando a formar letras de nomes durante as apresentações, já que eram vistos do alto em arquibancadas, balcões e camarotes. Neste período os coreógrafos eram os próprios executantes, conferindo aos balés temas da mitologia antiga, de inspirações romanescas e burlescas, algumas vezes alternando entre peças fantásticas e obscenas.

Em 1533 uma reorientação acontece para a dança, Catarina de Médici casa-se com Henrique II transferindo sua corte da Itália para França. Após suas acomodações designa o casamento de sua irmã com um duque do rei, fazendo uma grande festa com um dos espetáculos mais característicos e conhecidos na história do balé, denominado “*Ballet Comique de La Reine*” (Balé Cômico da Rainha). Balthazar de Beaujoyeux, o *Miestre* do balé, como eram chamados os coreógrafos e professores de dança da época, é o grande criador. Sua obra durou cinco horas e meia, e foi apresentado no Palácio de Versalhes. Abrangendo como tema a mitologia grega, conta uma das histórias da deusa Circe, dos poemas épicos de Homero, um balé falado, cantado e dançado.



Fonte: <http://internetshakespeare.uvic.ca/m/lifetimes/stage/private%20theater/court.html>

Transcorrido esta época o balé de corte encaminha-se vagarosamente para o seu desaparecimento, pois após a “[...] morte de Luís XIII, em apenas trinta anos os profissionais eliminaram completamente os amadores” (BOURCIER, 2001, p.105) dentro desta área. A ópera italiana abraça o balé de corte, fazendo uso da manipulação de máquinas e efeitos que se aproximam do sobrenatural, engendrando a cena um virtuosismo cenográfico grandioso.

Disseminado entre os franceses, a dança clássica desfruta do seu apogeu com o rei Luís XIV. Neste contexto explora-se por um estilo de espetáculo dançado inovador e por uma técnica mais minuciosa, que será codificada por um francês, Pierre de Beauchamps. Este organizou o essencial da técnica com a finalidade de torna-la reconhecida universalmente. Graças ao seus conhecimentos e rigidez no método transformou-se em professor de dança do rei e posteriormente diretor da Academia Real de Dança e de Música.

Ao lado do monarca, conhecido por “o Grande” e “Rei Sol”, Beauchamps atribuiu regras aos movimentos, definiu as cinco posições básicas conhecidas e utilizadas até hoje e sobrepôs o gesto à emoção. As aparências careciam de disfarçar

o esforço físico do dançarino, dando lugar à codificação das expressões e a rigidez da etiqueta nos mais puros detalhes, assim sendo

Protegida pelo Rei-Sol, a dança impera no seu aspecto mais refinado e codificado. Convém lembrar que a etiqueta da corte de Luís XIV tinha muito de dança, de marcação preestabelecida, uma espécie de meticulosa coreografia para o dia-a-dia. Todas as atividades da corte eram regulamentadas por intrincado cerimonial da manhã à noite. Ao aproximar-se do monarca, por exemplo, um cortesão tinha que obedecer a uma rigorosa contagem de passos antes de fazer a tradicional reverência. (PORTINARI, 1989, p.68)

Uma nova concepção de palco desponta, diferenciando-se da antiga arena, o chamado palco italiano, é elevado. De frente para o público e não mais no meio dele, pela primeira vez as cenas são vistas em um único plano, possibilitando efeitos de perspectiva. Precisando manter a relação frontal palco/plateia, mesmo movendo-se de um lado a outro, o recurso tornou-se “[...] manter a coxa e os joelhos virados para fora num movimento que acabou dando origem a outros [...]” (MENDES, 1987, p.28), estimulando assim, também a extensão vertical dos bailarinos.

Desde o início da dança na corte as roupas utilizadas no cotidiano eram análogas ao figurino das peças encenadas, vestindo assim trajes pesados e máscaras ao dançar. As mulheres trajavam saias longas com armações para dar volume e sapatos de salto, e os homens perucas, chapéus com penas e uma espécie de tonelete, armadura com comprimento da cintura até os joelhos. As indumentárias eram extravagantes, feitas de tecidos luxuosos e ricos em ornamentos, cobertos por bordados e rendas. Em virtude das mudanças ao longo dos anos “pode-se mesmo dizer que a técnica da dança está intimamente ligada à história do vestuário.” (MENDES, 1987, p.33)



Fonte: <http://jeannedepompadour.blogspot.com.br/2012/03/antoinettes-brothers-and-sisters-when.html>

O profissionalismo ampliou-se, em grande parte por sua crescente dificuldade de execução. E, não somente a novidade da profissionalização definitiva, mas a ascensão do feminino no balé, de tal maneira que “era a primeira vez que uma mulher pisava no palco de um teatro público, até então reservado aos homens e aos travestis” (MENDES, 1987, p.29). É somente o início de uma linhagem que será protagonizada pelas mulheres.

Entre os séculos XVIII e XIX a Europa vive o que conhecemos na literatura como Romantismo e no balé não é diferente. Obras com rostos humanos e retratos individualizados são desencadeados nas artes. Em meio a mudanças estruturais nas sociedades e na política, o balé pretende estabelecer-se através de documentos que escrevessem uma anotação da dança, imitando as partituras musicais de leitura universal. Essas anotações dos movimentos empenham-se em tornar o ensino da técnica fácil e uniforme, mantendo a rigurosidade e construindo assim um virtuosismo entre os dançarinos.

Jean-Georges Noverre desponta na história fazendo do balé um modelo artístico pleno. Ele, ao contrário de Beauchamps que adulava a beleza formal e artificial, liberta a dança através do realismo e da sensibilidade, retirando dos

dançarinos suas máscaras, para dar luz à expressividade dos rostos, método que veio a chamar de pantomima, ou seja, a apresentação de uma obra especificamente por intermédio de gestos, semblantes e movimentos corporais.

A seu modo, desvencilhou o balé de representar apenas os passos em ação, amenizando a rigidez e o endurecimento da técnica, que acreditava matar a inspiração. Escreveu cartas desenvolvendo a sua doutrina e registrando suas opiniões. Despreendeu a dança da Ópera, pois acreditava que está deveria sustentar-se sobre seus próprios pilares e criticou os figurinos utilizados, tornando estes mais leves para a movimentação dos bailarinos. Sua primeira dançarina a subir no palco sem peruca, com cabelos soltos e moldou o corpo com véus foi Marie Sallé, que vestia uma túnica no estilo grego. Por consequência da maior liberdade na indumentária há um alívio muscular, sem a necessidade do uso de maquinarias para movimentos de elevação, evidenciando o virtuosismo.

Noverre proveu o balé de ação, que consiste em coreografias embasadas em uma história, sendo contada somente pelo uso da mímica, aproximando a dança assim do teatro. As narrativas se promoviam através dos gestos e dos movimentos dos dançarinos em cena, que deveriam manter a técnica conquistando o público pela afeição e emoção.

A busca por literaturas estrangeiras e não mais pela antiguidade grega e romana ascendem no Romantismo, assim como a libertação de pensamento dos artistas, que passaram a exprimir o que desejassem com maior liberdade. A dança romântica marca um período onde a sensibilidade e os sentimentos pessoais estavam em voga, mostrando-se através da poesia do corpo e da fluidez dos movimentos.

Aponta também para o início do uso das sapatilhas de pontas, onde as mulheres deveriam sustentar-se através da força nos músculos e do equilíbrio. Nesta época a bailarina Marie Taglione dança uma obra, *La Sylphide* (A Sílfiide), considerada como o marco do nascimento do balé romântico, fixando assim a dança em pontas e conduzindo o balé à evolução. A peça idealizada por seu pai, contava sobre “[...] um mortal amado por um espírito” (BOURCIER, 2001, p. 203), planejada de maneira que a dançarina aparentasse ser sobrenatural, e seu corpo o mais alongado possível. Além disso, atenta-se para o fato onde

O mais importante, [...], é que a partir de *La Sylphide* se verifica o predomínio da figura feminina. A mulher, musa, vítima, heroína no estilo romântico terá no parceiro apenas um Chevalier servant para

ressaltar sua leveza e imaterialidade. Assim, Taglioni e *La Sylphide* inauguram o império das divas pálidas, delicadas, inatingíveis. (PORTINARI, 1989, p. 87)

Ilustração 3 - Marie Taglioni e Antonio Guerra – *La Sylphide* (A Sífide)



Fonte: <http://www.nederlandsmuziekinstituut.nl/en/collections/web-presentations/taglioni/4-sur-la-pointe>

Desde então os balés passaram a ser concebidos para as bailarinas que ganharam a cena, em uma etapa onde, “tentando exprimir o irreal, o balé romântico era feito para a leveza da bailarina. O dançarino foi relegado a um segundo plano ” (BOURCIER, 2001, p.204), pouco interessando se prejudicava-se a organização da peça ou o seu sentido, legando as mulheres a soberania da dança.

Em 1841 surge a obra prima do balé romântico, Giselle, criado pelo poeta Théophile de Gautier, para bailarina que amava, que “[...] pode ser considerado o balé-síntese do Romantismo, o símbolo do movimento da dança ” (MENDES, 1987, p. 42). A história conta sobre uma camponesa que se apaixona por um nobre, sendo encenada de maneira mística e sobrenatural, paralelamente misturados ao mundo real. Na busca de transportar a plateia para outro plano, abusa, segundo Bourcier (2001), “[...] dos encantamentos mágicos para dissimular que a verdadeira finalidade

da dança é exprimir o que é transcendente no homem”. Atualmente só perdura o substancial da obra, tendo sido alterada inúmeras vezes.

O período do romantismo frisou a idealização do amor e do coração em detrimento da razão. As protagonistas destes balés afirmaram-se como frágeis, apaixonadas e amáveis, com movimentos delicados e graciosos de expressão ingênua, idealizando a perfeição. As roupas não são mais pesadas, os cenários ganham efeitos e os espetáculos passam a serem executados no palco italiano. As sapatilhas de pontas implementam-se com a intenção de dar às bailarinas uma imagem etérea, como se estivessem flutuando no palco, em uma imagem de verticalização, sem esquecer que “[...] para oferecer essa visão, elas são capazes de executar passos e encadeamentos complicados, sobretudo saltos, que antes eram monopólio masculino” (PORTINARI, 1989, p.86).

Aos poucos o romantismo vai desenrolando-se para a declinação. Já formada desde 1801, a escola da Rússia é constituída principalmente por elementos nacionais, tornando-se o berço da escola acadêmica. Pode se dizer que “a matéria-prima do ballet, com seus passos e posições, é a mesma em qualquer parte do mundo. No entanto, não resta dúvida de que os russos souberam injetar-lhe um novo vigor desde meados do século XIX.” (PORTINARI, 1989, P.102)

Marius Petipa é o idealizador de um novo estilo e técnica, dando vida ímpar ao balé e à academia russa. Além de seu “[...] inegável mérito, foi beneficiado por trabalhar durante uma fase em que o *ballet* russo adquiriu prestígio político, muito bem explorado pelos tsares que se orgulhavam em exibi-lo como um troféu da coroa” (PORTINARI, 1989, p. 104). Ele rompe com os temas já utilizados buscando inspiração nos contos infantis, escolhendo meticulosamente suas possibilidades cênicas e fazendo de suas peças execuções brilhantes, com muito luxo e beleza, forjando de tal maneira que “a obra de Petipa era para ver e não para comover” (BOURCIER, 2001, p.221).

Apesar de manter a trama dramática do romantismo, prima pela técnica, precisão e dinâmica da movimentação, como nas cerimônias de corte, fazendo assim a união entre os dois modelos, empregando reverências, cumprimentos formais e obrigações cerimoniais, sem perder o movimento dramático. No decorrer de seu período “[...] a dança masculina, decadente na escola francesa, ganha novo impulso na Rússia” (PORTINARI, 1989, p.105) legando habilidosos solos para os homens.

Ademais, encurta as saias das bailarinas e utiliza a etiqueta como primordial em suas peças.

Ilustração 4 - Rudolph Noureev em *Raymonda*



Fonte: <https://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Danse-un-espace-permanent-consacre-a-Noureev-a-Moulins-2013-10-21-1047520>

Inúmeros fatores persistem desde os primórdios do balé. Talvez o crucial seja que o balé tenha originado a sua própria poesia, pura e unicamente através da dança. Mesmo que composto por passos artificiais, preserva a pura poesia do movimento, se bem executada pelos bailarinos. Coloca o homem com a ilusão de ser um ser imortal.

2.3 A Educação em Dança da Criança

Os estudos sobre a infância sofreram ao longo das épocas profundas mudanças. Segundo Laura Caldeira (2012) as crianças passaram de meras diversões para os adultos, consideradas como “homens de tamanho reduzido” ou imperfeitos, à imagem de “páginas em branco para serem preenchidas”, até o momento em que precisavam ficar reclusas com o propósito de terem capacidade de viver no mundo dos adultos. Aos poucos a maneira de ver o universo infantil transformou-se

entendendo que a criança era diferente e especial por si só, de natureza única. Este processo de construção social permitiu políticas e programas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nesta pesquisa especialmente ao educador, para o estudo e planejamento ao possibilitar estímulos para seu desenvolvimento.

A criança na faixa etária entre 4 e 5 anos está inaugurando um maior autocontrole sobre si mesma, na busca por tomar decisões e ser autossuficiente. Essas mudanças acontecem através de transformações lentas e sucessivas. Ressalta-se que cada indivíduo é único e, portanto, o desenvolvimento e aprendizagem acontecem exclusivamente no seu tempo. Em uma mesma turma pode se ver crianças que já alcançaram o nível de progressão esperado e outras que ainda estão em processo.

Nesta fase específica as brincadeiras podem se tornar mais complexas e imaginativas, separando a realidade da fantasia por meio da representação e compartilhando experiências livremente. Apresenta uma melhora na motricidade fina (movimentos de precisão, como o uso de um lápis) e na motricidade grossa (controle corporal, como caminhar, pular, girar, etc.). Sua curiosidade pelo mundo e aquilo que a rodeia aumenta, sendo naturalmente “[...] um ser dinâmico, com múltiplas habilidades físicas e indagações naturais. Ela utiliza as habilidades motoras para expandir seu ser” (NANNI, 2008, p. 21), experimentando assim novas vivências.

As emoções vão sendo aos poucos controladas, aprendendo a entender e significar os seus sentimentos e dos demais. O abstrato ainda não está formado, momento em que as imagens ficam impressas na mente, sendo entendidas de forma literal e atentando para os papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade que podem ser representados através dos jogos e brincadeiras de “faz de conta”.

A dança é uma arte que suscita da movimentação do corpo expressivamente, podendo ser acompanhada ou não por uma música, e manifestando-se nas mais diversas idades, períodos históricos, classes e sociedades. Isis Bertoni (1992) define a dança “[...] como canal de manifestação, descoberta, adaptação, equilíbrio e desenvolvimento do ser humano, no seu contexto interno em adaptação com o meio externo” (BERTONI, 1992, p. 55), assim como movimento de expressão artística. Ela permeia entre áreas, como a da saúde, na qualidade de vida e no bem-estar, em competições, em atividade física para condicionamento, em espetáculos para cinema,

TV e vídeos de redes sociais, como cultos religiosos e celebrações de determinadas culturas, entre outros tantos, além de fazer parte, para e de processos da educação.

Em forma de linguagem, a dança, pode significar a expressão de sentimentos e uma maneira de construção cognitiva do mundo, em contramão do racionalismo instrumental difundido na sociedade e nas instituições, como as escolas. Estas, por vezes, difundem a modalidade de dança como algo divertido, que deve restringir-se a pequenos momentos de prazer, como os intervalos, servindo de moeda de troca em contrapartida pelo bom comportamento. No entanto, esta arte, enquanto educação, propõe além do entretenimento, ela “[...] busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças [...], como de suas capacidades imaginativas e criativas” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71), contribuindo assim para o enriquecimento do aluno.

Dentro da educação infantil, bem como em outras instâncias, esta modalidade procura trabalhar em suas aulas, noções de espaço, de ritmo e de desenvolvimento físico. Dionisia Nanni (2008) cita ainda exercícios de “[...] habilidades motoras fundamentais através de padrões básicos da Dança; expressar-se simbolicamente através do movimento; a percepção de discriminação da forma, tamanho, linhas retas e curvas, profundidades, relação figura-fundo [...]”, afora conexões de sociabilidade, de expressão de desejos, expectativas e necessidades na apreensão do mundo e de si próprios. Por meio destes movimentos corporais pode-se oportunizar a um ser humano que desenvolva habilidades e seja mais sensível em suas práticas, buscando “[...] proporcionar situações que lhes possibilitem desenvolver habilidades várias de possibilidades de movimento, exercer possibilidades de autoconhecimento e ser o agente efetivo da harmonia entre a razão e o coração” (NANNI, 2008, P. 8), procurando assim formar um cidadão por completo.

A dança, bem como outras atividades físicas, pretende trabalhar nas pessoas o movimento em suas mais diversas nuances. Entendendo que

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69)

Preconceito este que aparenta estar imbricado em instituições escolares e, devido a uma carga histórica e cultural, o conceito de disciplina acabou entrelaçando-

se ao de “não movimento”, onde “as crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

A educação pelo balé possui uma tradição de ser rígida e disciplinadora. Atualmente, “em todo o mundo, o ensino de balé é estruturado em um sistema de movimentos que possui uma rotina a ser praticada em sala de aula” (CASTRO, 2015, p.12). Esta rotina provém de uma espécie de dança que tem como característica prática e condicionamento constantes, pois sem isso sua estética não é possível, assim como um esquema de ordem e procedimentos vivos, consistindo como uma

[...] arte expressa através de movimentos elaborados; para ser dançado por determinado número de pessoas, utilizando a música como ponte de travessia, assim como a utilização de elementos externos: roteiro, libreto, cenário, adereços e iluminação. Esta expressão plástica e cinética fundamenta sua forma de expressão, na teoria da poética contendo: proposta, desenvolvimento e solução. (BERTONI, 1992, p.55)

A aula destinada, historicamente, segundo registros na literatura, a jovens e adultos divide-se, em sua primeira parte, em exercícios apoiados em uma barra primeiramente, onde o “trabalho de preparação para o Centro é comedido e consciencioso” (BERTONI, 1992, p.82) e de grande importância para o aprendizado da técnica, uma vez que “é a barra que vai preparar fisicamente tecnicamente um bailarino. Sem a sua execução, dificilmente, ele seria capaz de enfrentar as dificuldades técnicas encontradas hoje no balé clássico [...]” (SAMPAIO, 1996, p. 57). Esses passos estão diretamente ligados às correções da postura e do alinhamento corporal, sempre do mais lento para o mais rápido. Após passa-se para dinâmicas realizadas no centro da sala, que “se compõe dos mesmos exercícios desenvolvidos na barra” (BERTONI, 1992, p.98), porém sem seu apoio e, posteriormente, executam-se deslocamentos em diagonal.

Na técnica avançada, bem como em algumas escolas, na técnica iniciante também, há uma separação entre meninos e meninas. As mulheres fazem exercícios com sapatilha de pontas, restritas ao uso delas. Ao mesmo tempo em que os rapazes executam passos destinados somente a eles, em aulas exclusivas. Ambos praticam juntos os chamados *pas de deux* (passo de dois em francês), que consiste em coreografias de par, formado por um homem e uma mulher.

Ilustração 5 – Vaganova Academy Ballet – Pas de deux



<https://br.pinterest.com/pin/24488391707562815/>

Mesmo que a aula de balé como conhecemos hoje tenha sido formulada anos depois da sua origem, muitos aspectos do seu nascimento ainda persistem. O gestual e a etiqueta ainda são preservados, assim como alguns atributos vinculados aos papéis de homens e mulheres. Por ter um código forte e previamente estabelecido “[...] o balé foi sendo adaptado às características corporais e culturais dos países para onde foi levado, resultando, em alguns casos, em verdadeiras escolas de estilo, mas sem perder seus princípios fundamentais, reconhecidos em todas elas” (CASTRO, 2015, p.9).

Ao longo dos anos o balé adquire características que tornam visíveis padrões pré-estabelecidos. Os *maitres* (mestre em francês), como foram conhecidos os homens e raras mulheres até o século XIX, eram professores e coreógrafos que tratavam e se relacionavam com seus bailarinos impessoalmente. Essa correlação era, e por muitas vezes ainda é, unilateral, onde o educador torna-se o sujeito que detém o poder e transmite-o para os alunos. Ao tentar subverter essa regra, em alguns momentos,

O professor parece sentir-se violentado em seu papel caso se permita modificar sua interação com o aluno, tornando-se mais próximo dele. Parece que um ranço da imagem do professor rígido se mantém tão

forte que os professores se sentem impedidos de absorver modificações em seu trabalho. (CARVALHO, 2005, p. 5 e 6)

Essa imagem construída através dos anos, a partir de estereótipos, pode ser definida como uma professora, mulher, já com certa idade, que usa uniforme na cor preta, está com as feições sempre zangadas ou carrancudas, não sorri e apenas fala em tom firme os passos a serem executados, por vezes utilizando de instrumentos como régua ou bastões para corrigir os alunos, sendo a única voz a ser escutada durante toda a aula. Atenta-se para o fato de que dançar assim foi, por um longo período, uma forma de exteriorização muda. Os alunos não se pronunciavam, escutando e concordando obrigatoriamente com o docente. Neste contexto, quebrar as regras poderia ser deveras arriscado. Não se permitia que os bailarinos pensassem, suas funções resumiam-se a repetição dos passos técnicos e precisos, restringindo-se a empregar unicamente sua interpretação.

Atualmente muito já se acrescentou à técnica, do balé e de outras manifestações de dança, inclusive de outras áreas como da fisioterapia e da educação somática, porém, muitas vezes, não ocorreram as mesmas mudanças em relação à forma de educar. O docente parece, por vezes, engessado e determinado a continuar na mesma posição, sem distanciar-se do seu papel e questionar-se então a respeito da

[...] forma como o professor de *ballet* deve se colocar frente aos alunos, como a imagem desse professor fica gravada na memória destes sem que tenham consciência, como os conceitos lhes são passados, como o professor se dirige aos alunos e estes se sentem em relação à forma como são tratados pelo professor. (CARVALHO, 2005, p.4)

Algumas características da técnica evidenciam-se, como a rigidez, a obediência e a disciplina. Pressupondo-se que o balé necessita destes estereótipos quem deve ensina-los é o professor. No entanto, para transmitir estes traços à didática não necessariamente precisa-se estar em volta desta figura e muito menos ser temido para tanto. Devido a esse arcaísmo pelos quais muitos profissionais estão circundados, o aprendizado acaba por sair perdendo, em um jogo onde praticamente não se nota diálogo, este

[...] professor, em vez de empreender com seus alunos a aventura de uma nova aula, estabelece uma barreira e transforma os minutos de ensino numa sucessão rotativa de ordens e obediência, converte a docência num confronto estéril do qual só se obtém experiências negativas. (OSSONA, 1988, p. 141)

Por outro lado, grande parte deste paradigma de professor parece já ter sido findado, mostrando-se possível uma prática docente que além de escutar os alunos, preocupa-se em ensinar a técnica com paciência, respeitando todos os corpos e seus limites, em uma interação linear de educação.

O balé infantil parte de atividades lúdicas e prazerosas, tendo como base ensinar habilidades motoras que serão fundamentais para a formação futura de um bailarino. Convencionou-se chamar estas aulas de *baby class*, que não possui conceito definido encontrado na literatura, mas se caracteriza pela faixa etária primária, entre 3 e 6 anos de idade, podendo variar de escola para escola. Não se recomenda o início da aprendizagem da técnica antes desta idade, pois

Antes dos 8-9 anos é francamente prejudicial, não só pela questão da constituição das fibras musculares e da estrutura óssea da criança, que antes desta idade não se encontram ainda devidamente estabelecidas e embasadas, para poder receber a nova linguagem anatômica de movimento, solicitada através da postura técnica do Ballet Clássico, mas também leva-se em conta o fator psico-social da criança. (BERTONI, 1992, p. 81)

Também não há uma constituição de aulas pré-definida, cada método e professora utiliza suas próprias vivências e práticas, programando os ensinamentos à sua maneira. Estas aulas têm como característica a ludicidade, ou seja, através de atividades divertidas e prazerosas são executados passos e gestos da técnica, além de exercícios de coordenação motora, preservando o alongamento natural das crianças e ensinando pequenos traços do balé que elas irão utilizar futuramente, como as primeiras posições de pés e braços e a postura necessária para estar em cena, no palco.

O balé pode aparecer primordialmente como uma prática artística na vida de crianças, que muitas vezes é procurada pelos pais que buscam maior disciplina, capacidade motora ou sonham em ver as filhas em um tutu (saia de tule) de bailarina. No entanto o balé infantil, nesses casos, coloca em voga aspectos para além do aprendizado da técnica como trabalho único, ele oferta a seus experimentadores

possibilidades psicossociais ao trabalhar em grupos, com colaboração mútua e no respeito no que se trata das relações feitas a partir da dança. Empreende na educação do ser enquanto disciplina e responsabilidade, exigindo dedicação para aquisição das habilidades propostas, além de capacidades cognitivas ao fazer pensar, refletir e questionar e de tornar o ser mais afetivo e sensível por intermédio da arte.

2.4 Metodologia

A pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva. Segundo Negrine (2004) a pesquisa qualitativa se centra na descrição, análise e interpretação das informações colhidas durante um processo investigatório. Não se propõe a analisar dados matemáticos, mas a subjeção em um tema específico, aqui por meio de observações.

Para a população e amostra, este estudo buscou-se três escolas que ofertam a modalidade de balé infantil, entre 4 e 5 anos, a partir dos contatos da pesquisadora para facilidade de acesso. Em cada escola, procura-se a professora responsável por este ensino e, a partir disso, organizou-se as datas das observações (6 no total).

Neste trabalho, é utilizado como instrumento de investigação a observação, onde a pesquisadora assistiu a algumas aulas de balé infantil, a partir de pautas de observação semiestruturadas, sem interferir diretamente durante as investigações, mas entendendo que “[...] a ‘observação inteligente’ das coisas nunca está isolada das nossas crenças, valores e história de vida, ela sempre provoca reflexões sobre o observado” (NEGRINE, 2004, p.64). A pauta de observação é semiestruturada em três eixos: o estereótipo da bailarina, que versaria sobre como é vista a bailarina e as imagens que surgem desta aula; a descrição do ambiente e das pessoas que o envolvem, falando desde a arquitetura até as pessoas que circulam pelo meio; e a estrutura da aula, suas divisões e formações.

O plano de coleta de dados envolveu o seguinte passo a passo: seleção de documentos e referências bibliográficas. Leitura e fichamento de aspectos relevantes para a pesquisa; criação, organização, revisão e afinamento da pauta da observação; elaboração de Carta de Apresentação da pesquisadora e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); mapeamento das pessoas contatadas e agendamento das observações; realização, transcrição e organização das observações; cruzamento

dos referenciais teóricos com os dados produzidos nas observações; e redação final do trabalho.

Nesta pesquisa onde foram realizadas observações semiestruturadas, foi combinado entre ambas as partes, pesquisadoras e escolas que se manteria sigilo e sem nenhum tipo de exposição o nome das mesmas, bem como de seus professores e alunos envolvidos. As três escolas tradicionais, que trabalham com aulas de balé infantil em Porto Alegre, participantes, são nomeadas assim devido à sua longa trajetória na capital e aos anos de ensino a que se dedicam, além da facilidade de acesso a esses locais por parte da pesquisadora.

As observações, a fim de análise discriminada, foram divididas em observação 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Cada uma representa um dia de observação em aulas de uma hora de duração, com professoras mulheres diferentes, exceto na 1 e na 2, que foi a mesma.

Estas observações foram realizadas em três escolas, em períodos diferentes, contando a partir do meio do ano para o final, sendo elas denominadas nesta pesquisa como “A”, “B” e “C”. Portanto, na escola “A” foram realizadas as observações 1 e 2, na escola “B”, as observações 3 e 6 e na escola “C”, as observações 4 e 5.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo se apresenta e discute os achados obtidos por intermédio das observações, à luz dos referenciais teóricos. Dividiu-se em eixos de análise tal qual expostos a seguir: a arquitetura e o ambiente, discorrendo sobre os espaços e suas disposições, a técnica, falando sobre a formação das aulas, a disciplina, exprimindo acerca da organização e regulação das pessoas que ali circulam e as relações explícitas e implícitas com o gênero. Ressalta-se que esta divisão não é segmentada, os conceitos se entrecruzam e conversam entre si, em um processo de desconstrução e revisão permanente.

4.1 Arquitetura / Ambiente

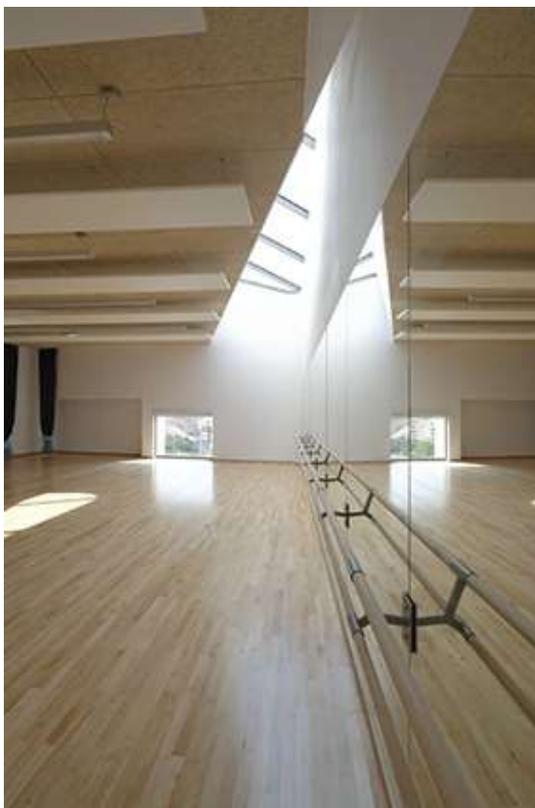
Entende-se aqui que arquitetura é a organização espacial onde as atividades humanas ocorrem, assim como a concepção e disposição dos elementos no ambiente, visando a melhor elaboração do espaço. A ideia neste ponto da pesquisa é chamar a atenção que cada local tem um efeito sobre os indivíduos, como se portam e reagem, e particularmente, sobre a educação e a construção do ser humano, segundo contextos históricos, sociais e culturais. Portanto, entende-se que “a arquitetura como parte da memória coletiva e individual de uma sociedade, também conduz nossos passos, constitui uma outra linguagem, guarda segredos, controvérsias e nos condiciona ” (SOARES; ZARANKIN, 2004, p. 24), influenciando assim na forma como nos comportamos e relacionamos.

Esta categoria, dentre outros aspectos, se relaciona indiretamente com o objetivo proposto no início do trabalho de pesquisar como imagens e referências do universo das crianças são trabalhadas no balé infantil como recurso didático. Para tanto analisa-se as construções espaciais, tanto arquitetônicas, como de objetos e pessoas, a fim de relacionar e problematizar suas partes.

As escolas de balé têm aspectos arquitetônicos comuns como salas, normalmente retangulares, com espelho, barra, som e colchonetes. Nos ambientes como um todo, em geral, são claras e simples. As cores na recepção são neutras, com poucos atrativos infantis. Os quadros nas paredes são de dançarinos adultos, em sua grande maioria mulheres, em preto e branco. Valle (2012) reforça essas características e apresenta outros detalhes dizendo que “quando o indivíduo ingressa em uma escola de dança, entra em um ambiente cercado, em um espaço organizado, dividido em níveis de aptidões. Nivelam-se os corpos, organiza-se o espaço e

distribuem-se tarefas”. Os três recintos empregados nas observações se encaixam nesse perfil, porém cada uma demonstra suas peculiaridades.

Ilustração 6 – Sala de aula representativa



<https://i.pinimg.com/564x/16/d4/82/16d482384ee9607253e0679251bc06cb.jpg>

A escola “A” apresentou ambientes caracteristicamente lúdicos. Desde a entrada alterna-se entre móveis e paredes na cor rosa, bichos de pelúcia espalhados, assim como diversos brinquedos, quase que exclusivamente, chamados de femininos, como por exemplo bonecas, casas e carros de bonecas, penteadeiras com maquiagens e perfumes de plástico, assim como mini cozinha e os utensílios a ela pertencentes. Sala com sofás em frente à televisão passando desenhos infantis, além de um local exclusivo, onde concentram-se a maior parte de brinquedos e as crianças podem brincar livremente.

Já o ambiente “B” demonstrou ter uma arquitetura planejada e construída exclusivamente para a escola. Na entrada vê-se apenas uma pequena mesinha colorida, em meio a um espaço entre quadros de dançarinos, cores em tons bege e marrons, que compõem um cenário sobrio e preciso.

No local “C” as cores também são claras, como demonstravam as demais escolas, porém em seu hall de entrada encontra-se quadros que marcaram os espetáculos que a escola realizou, assim como troféus e medalhas ganhas. A sala de aula sem atrativos aparentes possui uma janela que faz divisa com a entrada, ao lado de outra colocada na porta. Estas duas aberturas estão postas a uma altura de no mínimo 1 metro e meio do chão, dando visibilidade aos adultos ali postados. Durante uma das observações realizadas ali um parente de uma das bailarinas que se encontrava dentro da sala, estava parado na janela olhando. A aluna durante a aula olhou inúmeras vezes para o local, chamando e procurando a atenção da pessoa ali presente, mesmo que apenas com movimentos corporais. Quando ela percebe que a janela está vazia, demonstra tristeza e anseio, passando um tempo olhando fixamente a procura.

Ao exemplo desta última instituição, as demais também apresentavam algum tipo de visibilidade para o que estava ocorrendo entre aquele local fechado. Uma delas através de uma abertura na porta e a outra por meio de uma câmera instalada dentro da sala, com uma TV no hall mostrando o que se passava ali. Essa característica pode demonstrar um tipo de vigilância constante que vivemos hoje. Em todos os locais estamos sendo observados sem nunca sabermos ao certo se estamos realmente ou não. Essa vigilância influencia na disciplina e no comportamento dos corpos, a construção foi arquitetada e planejada, não está ali inutilmente, portanto, “a arquitetura não pode ser pensada como uma prática humana neutra, pois sua mensagem marca, para sempre, os nossos corpos” (SOARES; ZARANKIN, 2004, p. 28).

Quanto à disposição dos alunos no espaço durante as aulas, em todas as observações pode-se notar o uso da fila em frente ao espelho, seja utilizando a barra ou não. Nesse meio de organização uma aluna permanece ao lado da outra, em cima de bolinhas ou fitas coloridas no chão, utilizadas para demarcação do espaço e como meio de disciplinarização, onde aquele é o lugar delas e dali só podem sair mediante aprovação do professor. Há um limite imposto ao corpo e como e de que maneira este deve mover-se.

O corpo, portanto, revela toda a imposição de limites sociais e psicológicos que são dados à sua conduta, permitindo, assim, compreender a dinâmica de elaboração de códigos, técnicas, pedagogias, arquiteturas e instrumentos desenvolvidos para submetê-los a normas. (SOARES; ZARANKIN, 2004, p.25)

Há também nesse modelo uma relação com o docente, que como maior autoridade, permanece postado de costas para o espelho e de frente para as alunas, assim como a conexão com o olhar no espelho, que nunca é perdida. Mesmo quando se caminha pela sala em coluna ou de um lado ao outro o espelho é imprescindível. Na aula 4, ao liberar a turma para executar uma dança livre, uma das bailarinas não perde nunca a relação com o espelho ao fazer seus próprios movimentos, indicando possivelmente uma regulação de comportamento, uma modelagem de um corpo que pode ser aperfeiçoado a partir de técnicas externas. Pode-se dizer que “a docilidade do corpo, então, está muito ligada à técnica de conduta das danças. O espelho é mais um detalhe da técnica que reforça o modo de conduzir-se através da autovigilância” (VALLE, 2012, p. 76-77).

Ilustração 7 – Espelho como modo de vigilância



<https://www.pinterest.jp/pin/493777546636630219/>

O papel da escola de dança, nesta pesquisa, da escola de balé presume tornar-se para o público infantil um ambiente acolhedor e educador, não apenas para tornar os corpos úteis e dóceis a fim da técnica que se pretende desenvolver, mas para transformar os espaços em uma integração onde a criança progrida através da arte empregada no seu próprio corpo.

4.2 Técnica

A aula de balé clássico é normalmente dividida em movimentos executados com apoio da barra, exercícios realizados no centro da sala (sem o apoio da barra) e na diagonal. Independente da escola a ser seguida, podendo ser ela francesa, russa, cubana, dentre outras, existe um método pré-determinado que direciona o aprendizado da técnica. Essa codificação dos passos é histórica e se mantém ao longo dos anos com adaptações devido às novas tecnologias e correções advindas de outras áreas como, por exemplo, a fisioterapia, ajudando no conhecimento do corpo e evitando lesões.

Nas aulas infantis, denominadas *baby class*, faz-se o uso de brincadeiras e atividades lúdicas, apropriadas a cada faixa etária para o ensino de habilidades motoras que mais tarde resultarão no trabalho e aprendizado da técnica. Esta prática não possui técnica codificada histórica encontrada na literatura. Os ensinamentos baseiam-se no aprendizado de cada professor(a) que leciona, direcionando assim os conhecimentos e a metodologia conforme as suas próprias vivências.

A técnica, portanto, neste trabalho é pensada como um repertório de movimentos conjuntos que quando unidos dão forma a ações de uma arte. Em outras palavras pode ser definida como uma “[...] estrutura básica de ordenação e sistematização do trabalho (em nosso caso, o trabalho corporal), através do qual o corpo formará condições de resolver, desenvolver, operacionalizar e aprimorar uma linguagem de movimento específico” (BERTONI, 1992, p. 75).



<https://i.pinimg.com/736x/49/83/28/4983281a19fa057e4ab35efe6f8b027b--bean-bags-baby-ballet.jpg>

Para além do jeito ou habilidade de usar esses movimentos, para os bailarinos(as) o sistema inclui uma organização e disciplinarização do corpo dentro e fora de sala de aula, onde “ [...] a técnica seria na verdade, o lado objetivo e definido na arte. O conjunto de processos, que através da prática da disciplina diária do método, levam à especialização e fluência da linguagem artística em questão” (BERTONI, 1992, p.75). A arte apesar de ser um meio que exige do indivíduo criatividade e imaginação livre, se une à técnica para definir um conjunto de regras que levam a um resultado específico aonde se pretende chegar.

Nas aulas observadas nesta pesquisa duas foram divididas entre balé e sapateado, e outra misturava a técnica do clássico com elementos da ginástica rítmica. E conforme citado anteriormente, todas demonstraram utilizar o lúdico como meio de ensino, aparecendo maior incidência sobre a brincadeira de estatua que foi utilizada em praticamente todas as aulas vistas, aparentando ser apreciada demasiadamente pelas crianças.

No estudo geral há prevalência de rotinas de exercícios similares, como o início das atividades com a chamada do professor, alongamento de frente para o espelho em pé e sentado, desenvolvimento da aula e ao final uma “dança livre” - como é

referenciada a parte onde as crianças podem dançar como preferirem e fazendo os passos que desejarem, sem interferência do professor ao som de uma música. Neste momento em que as bailarinas ganham uma espécie de liberdade poucas demonstram utilizar os movimentos aprendidos exatamente como eles são e sim usando uma expressão própria para fazê-los e recombina-los de diferentes maneiras, mantendo contato com as colegas e a relação com o espelho. Conclui-se a aula em roda com a entrega de adesivos para cada uma.

Estes métodos investigados nas aulas também apresentaram discrepâncias. A observação 5 estampou uma complexidade de passos que, à primeira vista, pareciam não acordar com os corpos e as capacidades das bailarinas, bem como o uso de músicas cantadas por algumas professoras versus as músicas clássicas que geralmente transformam-se em pano de fundo na aula, uma vez que as músicas infantis parecem acessar com maior facilidade o entendimento e repertório que as crianças já possuem.

Percebe-se nestas reflexões que a técnica inserida em um corpo se relaciona direta ou indiretamente com a arquitetura, visto que, por exemplo, ao utilizar elementos no ambiente, como bolinhas do material EVA (tipo de borracha não-tóxica), limita e ordena o espaço para execução dos passos, no mesmo viés do emprego do método na disciplinarização dos alunos, separando-os na barra de balé por ordem de tamanho e buscando a uniformidade estética dos movimentos. Estas concepções subjetivas atravessam os bailarinos, neste caso desde a infância, gerando “conceitos silenciosos assimilados pelo corpo aos entraves de práticas cotidianas. Rotinas que, ao se repetirem, constroem modelos de indivíduos” (SOARES; ZARANKIN, 2004, p. 28) que vivem e reproduzem estes padrões em coletividade.

Em cursos que visam à profissionalização, atualmente, ainda as crianças são levadas a cumprir funções que não correspondem ao seu momento de crescimento, sustentando o eixo pedagógico na imitação e na repetição de gestos técnicos. Esse pensamento concatena com as observações 1 e 2, onde verificou-se uma preocupação exacerbada em desempenhar o conteúdo da aula independente dos acontecimentos momentâneos, levando a professora a uma visível tensão constante de quem necessita dar conta de que as alunas aprendam rapidamente, remetendo a docentes de escolas regulares que são obrigados a seguir um conteúdo pré-estipulado, tonando-se “[...] necessário, pois, ampliar a definição de pedagogia e currículo, não se limitando simplesmente ao domínio de técnicas e metodologias”

(SOUZA, 1995, p. 10). Questionamentos perpassam a pauta destas aulas citadas, como se há uma preocupação com a formação do sujeito para além da técnica e o uso da barra de balé para crianças aparentemente tão novas impostas sob regras de movimentação e comportamento.

Por outro lado, nas observações 5 e 6 não houve correção ou cobrança das professoras para que as alunas executassem passos corretamente, não aparecendo nenhum *feedback* (transmissão ou avaliação de um resultado) negativo, exclusivamente elogios aos movimentos corretos. Neste mesmo viés, na aula 4 as bailarinas não realizam os passos conforme as professoras demonstram de frente para elas, parecendo livres na escolha de fazer conforme o seu gosto. Em outra turma a professora aparentemente despreocupa-se em ajudar as alunas nas atividades ou deixava que elas fizessem e explorassem livremente, motivando-as em todos os momentos.

A motivação nestas aulas manifestou-se fundamental nas crianças. Em algumas aulas foi possível contemplar alunas cansadas ou sem vontade ali presentes. Há muitos fatores que podem ser considerados para esta falta de empenho advindos de elementos externos, que não são o foco desta pesquisa, mas também como condições da própria formação de aula que podem não instigar o aluno. Na observação 6 a professora tenta motivar as alunas através da fala de diversas maneiras, porém aparentemente as inúmeras repetições que solicitou do mesmo exercício fez com que uma das bailarinas aumentasse o cansaço e o desânimo em relação a aula.

Construir uma didática com o uso de elementos lúdicos, que as crianças gostem e demonstrem interesse coincidem com um aprendizado mais eficaz da técnica do balé, onde as crianças possam manifestar através do

[...] processo educacional, a utilização do processo criativo, e por meio deste, criar novas formas e fenômenos do movimento. Criar é contribuir com ideias originais e explora-las até seus limites. Pelas ideias expressamos modos de sentir, perceber, pensar, agir, expressar e comunicar sentimentos pela emoção; mensagem por um vocabulário próprio (NANNI, 2008, p. 129).

4.3 Disciplina

Nesta categoria entendemos disciplina como meio de comportamento dos indivíduos e do funcionamento do que os rodeia, além da conduta e do cumprimento de regras de um determinado meio. Busca-se analisar todos atravessamentos constatados nas observações, de maneira a problematizar e a pensar as conexões diretas e indiretas existentes.

O corpo é desígnio de aplicações disciplinares. A influência exercida sob esses corpos dita e conduz maneiras de ser e relacionar-se no mundo, portanto nas instituições de educação busca-se “[...] constantemente disciplinar esse corpo fugidio e ‘rebelde’, seja por mecanismos repressivos, seja pela projeção de um discurso socializador corregedor, que impõe a essas crianças [...] uma imagem estigmatizada de si mesmas” (FRANGELLA, 2000, p.207).

Em todas as observações realizadas, as crianças demonstraram já estar inseridas em um regime de aula conhecido por elas. Isto significa que ao transmitir um comando as alunas, pois nesta pesquisa só encontramos meninas, executavam exatamente a ordem da professora, também mulheres, a partir de tarefas como posicionar-se em seus lugares, executar as coreografias das músicas previamente decoradas, conhecer a dinâmica das aulas, dentre outros.

As três formas de organização espacial encontradas nestas aulas foram a roda, uma fila de frente para o espelho e uma coluna onde a professora é a primeira quando esta se desloca pela sala. Nesta arquitetura todas sempre são visualizadas umas pelas outras, pois há a presença do espelho, que dentre muitos aspectos pode ser visto como estratégia de dominação e regulamentação dos indivíduos através da observação de si e entre si. Gore (1994) reforça este pensamento ao dizer que “de forma crescente, a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle”.

Este olhar permite uma vigilância do corpo. Ao ter o privilégio de uma visão onde os indivíduos estão lado a lado, o professor intenta, talvez subjetivamente, de alguma forma padronizar corpos que estão começando a aprender os mecanismos de ordem em uma sociedade, assim como ocorreria em uma sala de aula regular ou em outras esferas da sociedade para os adultos, como o trabalho. Essa disciplina do jeito como se organiza os indivíduos no ambiente é citada aqui como meio de repensar as organizações utilizadas e o fim que se deseja para elas.

Historicamente estabeleceu-se no balé um princípio de rigidez no que confere a apresentação pessoal de cada bailarino. Todos, sem exceções, mantêm o que se considera uma boa aparência, com o uso do uniforme e de cabelos, para as meninas, impecavelmente presos e firmes à cabeça, em coques. O uniforme estabeleceu-se atualmente, com variações, dependendo do método e da linha da escola que se segue, vestindo para as meninas meia-calça, geralmente cor da pele, malha e saia preta para as alunas adolescentes e adultas e rosa para as crianças, sapatilhas rosa claro ou cor de pele. Nas duas escolas visitadas encontramos esse padrão, com variações de tons de rosa nas malhas ou *collants*.

Ilustração 9 – Exemplo de uniforme



<https://www.pinterest.jp/pin/395331673513719699/>

O uso deste específico uniforme dá-se para as bailarinas pequenas até as adultas. Acredita-se que consensualmente começou a usar-se estas indumentárias a fim de mostrar-se as articulações do corpo durante a aula, pois ajudavam nas correções. A meia-calça usa-se para esquentar, já que em seu país de origem tem períodos de frio intensos, e nas cores claras para visualizar as linhas das pernas.

Na escola “C” a professora vestia uma camiseta na cor rosa escrito “professor”. Essa inserção, não casualmente colocada, pode reafirmar a figura máxima do docente como acima na hierarquia ali presente, uma vez que segmenta as pessoas ali presente

e institui uma hierarquia de poder. Este poder vertical, mesmo que invisível, coloca os indivíduos em conformação, mesmo que com a intenção de que os alunos estão ali presentes para aprender. Não se intenta aqui dizer que isso é ruim ou bom, é apenas o modo característico da relação aluno – professor em práticas mais diretivas como nas técnicas de dança.

As crianças não se preocupam sozinhas com a uniformização uma vez que são os pais que as vestem. Em todas as observações parecem utilizar da roupa em alguns momentos da aula como mecanismo de defesa ou constrangimento, mexendo em suas saias, colocando-as na boca ou passando as mãos em intervalos de exercícios. Ao analisar-se o uso de roupas específicas para um determinado fim entende-se que com o uso de uma única indumentária organiza-se e padroniza-se os indivíduos envolvidos, dando uma unidade ao olhar e a técnica que se pretende. A ausência deste padrão pode ser vista como indisciplina ou desleixo com o superior ali presente, sugerindo condicionamento desde antes de chegar em sala de aula. E, por outro viés, facilita aos pais e responsáveis que vestem as crianças, sem precisar possuir roupas para cada dia, além de igualar os alunos entre si socialmente.

Essa sujeição manifesta-se também nos atrasos da chegada. Na observação 3 uma das alunas chegou atrasada e com o cabelo solto. A professora chamou sua atenção, perguntando por que não estava de coque, não se referindo em nenhum momento ao retardo. Porém a bailarina entrou em sala já com a aula em andamento, o que a talvez tenha deixado confusa ou despreparada, acabando por demorar até conseguir seguir o ritmo de suas colegas. Exemplo semelhante ocorreu na observação 3, onde a aluna também parece desorientada. Já na classe 5 a menina atrasada irrompe na sala fazendo o mesmo exercício que vê as colegas, postando-se no lugar que sobrava e unindo-se prontamente as demais.

Dispondo como base o objetivo citado nesta pesquisa, que diz respeito a registrar enunciações e discursos absorvidos por essas crianças que vivem e reproduzem esses conceitos na e para sociedade, encontramos alguns aspectos que podem ligar-se as observações realizadas nas escolas.

O poder da linguagem exercido por um professor em seu ofício é de vital importância a partir do momento onde entende-se que, como principal via de comunicação, a fala, assim como outros meios, intermedeia a aprendizagem transcorrida. O docente como representante responsável por um certo período de tempo, em um determinado espaço, é a maior autoridade ali presente. Com este papel

de liderança fica sob seu poder a fala que norteará o trabalho conduzido. Seu discurso de maneira alguma está livre de toda particularidade que carrega e que o constitui, enquanto sujeito inserido em uma cultura.

Ilustração 10 – Professora ministra a aula de frente para os alunos



<https://www.pinterest.jp/pin/417990409140692571/>

A construção desta comunicação é possibilitada a partir de um determinado meio cultural em que está inserida, o ambiente a modifica, as próprias vivências também, portanto “[...] os textos não podem ser entendidos fora de seu contexto de produção histórica, social e cultural” (SOUZA, 1995). Além de sua trajetória este docente também pode vir a afetar-se pelo meio ao qual está direcionado e o público que está se dirigindo, administrando e adaptando-se ao contexto do momento.

A linguagem do professor, além de conteúdo e técnica aplicada em sala de aula, carrega adjetivos, imagens, provérbios, entre outros, que podem ser reproduzidos sem a devida conceptualização e problematização. Neste cenário “é importante analisar como a linguagem funciona para incluir ou excluir significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamentos” (SOUZA, 1995).

Para além da matéria que está sendo transmitida exemplos e comparações empregados nesta comunicação podem criar marcas nos alunos que rompem as barreiras da sala de aula e perpetuam-se na formação deste. Segundo Guacira Louro (1997) “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”, ou seja, estes discursos tomam forma e podem distorcerem-se quanto à sua finalidade, necessitando do cuidado atento e constante na hora de fazê-lo.

Quando a proposição é direcionada para crianças, repetidamente, durante um determinado ciclo a compreensão da teoria absorvida por ela pode ser filtrada pela mesma, assim como podem inscrever-se nela a ponto do atravessamento não passar despercebido e instaurar-se ali, levando adiante pensamentos e comportamentos que sobreviverão com ela, mesmo que inconscientemente. Durante as observações foram encontradas frases ditas pelas professoras, como: “devemos ter mãos de pluma para segurar na barra”, “não pode sentar no pinico ao fazer *plié* (flexão com rotação externa de joelhos)” e “façam postura de bailarina”.

As observações realizadas nas escolas “B” e “C” demonstraram uma liberdade de expressão durante as aulas. As alunas falavam, respondiam perguntas da professora e manifestavam suas vontades e angústias. Já na escola “A” não se via a mesma dinâmica, durante toda a aula as alunas disseram poucas ou quase nenhuma palavra. A técnica ali se mostrava muito presente, visando o bom andamento da aula numa disciplina constante, quadro que parece não caber a fala da criança.

Na observação 5, durante um exercício em aula, onde as bailarinas encontravam-se sentadas no chão com as pernas em abertura lateral, em uma atividade que consistia “fazer um bolo”, mexendo sempre a panela e mantendo as pernas abertas, a fim de insistir no alongamento, a professora disse “temos que estar bonitas para fazer um bolo”. Esta frase, dentre outras maneiras, pode ser analisada a partir do ponto de vista de que

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. (VIANNA; FINCO, 2009, p.272)

Compreende-se que há um processo de revisão e desconstrução permanente nas análises deste processo. Se por um lado nas observações 1 e 2 as crianças demonstram uma obediência impecável ao permanecer em seus lugares, esperar a sua vez e não conversar, demonstrando um silenciamento, nas demais investigações a disciplinarização não se fez tão forte. Durante a troca de exercícios ou pausas das músicas as crianças corriam pela sala, se penduravam na barra e tagarelavam aleatoriamente. Ao convergir com a arquitetura, os espaços não são independentes da forma de disciplina que se exige. Espera-se uma organização ao colocar todas em frente a barra ou ao espelho em fila, ou ao fazer uma coluna, onde uma deve ficar atrás da outra, ou até mesmo em roda onde todos podem, assim como viradas para o espelho, observar-se a si e aos outros, corrigindo e regulando o ambiente ali inscrito.

A autonomia pode ser contraditória visto que tratamos de crianças e estas ainda são dependentes de adultos para execução de tarefas. Porém, nas aulas, pôde-se ver uma independência nas alunas que executavam meia hora de balé e sapateado, respectivamente, sem pausas. As alunas retiravam seus sapatos e colocavam as sapatilhas no meio da aula, organizadamente, sem atirar ou jogar os calçados e sem ajuda da professora e auxiliar. Esta liberdade também é testemunhada nas chamadas “danças livres” ao término das aulas, assim como o seu oposto também pode ser notado quando a aluna levanta o dedo para perguntar.

Esses corpos que podem ser transformados e aperfeiçoados diante das mãos do professor, tornam-se úteis ao que se propõe, criando uma tensão vertical, onde acaba que “o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes” (GORE, 1994, p. 14). O discente é sujeitado à obediência e ao respeito imposto pelo educador que conduz a aula e conseqüentemente, aqueles sujeitos que ali se encontram. No entanto, o aluno também não é simplesmente submetido a tal prática, ele se encontra ali a fim de aprender com os saberes que o docente possui.

Com a utilização da repetição o corpo demonstra um processo de construção produtiva, operacionalizando a disciplina e a organização, constituindo-se de maneira proveitosa para a técnica e para o funcionamento da aula. Toda essa codificação, muitas vezes, passa despercebida, já que está arraigada na cultura e nos indivíduos que dela se sustentam. Em outras palavras,

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela

apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271-272)

Ilustração 11 – Regulação e ordenação por meio da disciplina



<https://www.pinterest.jp/pin/475833516865363188/>

Essa gestão de um organismo explora o tempo, o ambiente e os movimentos de forma culminante, não apenas reprimindo, mas produzindo parâmetros, posto que o balé não está inerte na sociedade. Contudo, alguns indivíduos prefiguram uma descaracterização destes modelos, ou uma contrariedade ao justapor um condicionamento. Este desertar pode ser identificado como desobediência quando uma “[...] criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 280).

Ilustração 12 – Contrariedade a regulação e ordenação



https://4.bp.blogspot.com/-I7pJFBa-r2I/V5uSP-KCqYI/AAAAAAAAIWM/mmwL3b-ZDMcXYG9oA3CL5CC6eNhUbw_CQCLcB/s1600/tumblr_np1h4468lt1r712ajo1_540.jpg

Quando há um rompimento pressupõe-se que hajam regras a serem cumpridas, que parecem estar imbricadas desde o nascimento, no momento que se identifica se o bebê é menino ou menina. Uma das formas de infração a um tipo de código cultural coincide com o estado que se espera dos alunos em uma escola regular, disciplinando estes na forma como devem mover-se ou não, nos tipos de manobras aceitas onde, “[...] muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70), e na dessemelhança de maneios entre os sexos, não tolerando quando um pretende se igualar ao outro na gestualidade. Uma inflexibilidade se mostra, questionando se

[...] quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é um indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento ? (LOURO, 1997, p. 64).

Nas seis observações realizadas, lamentavelmente, não se encontrou nenhum menino para que se pudesse discorrer sobre. Contudo, isto também demonstra o afastamento do público masculino em uma atividade alegadamente amena e sensível, influenciando quiçá na masculinidade dos indivíduos. Aos que tentam ou já se empenharam em vencer barreiras e estereótipos, há que se refletir que “[...] mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos submissos e afeitos aos padrões

tradicionais de gênero, esses corpos, mesmo ainda pequenos, insistem em resistir e rebelar-se” (VIANNA; FINCO, 2009, p.280).

Há também que se ressaltar que durante a pesquisa um rompimento emergiu nas aulas analisadas, observando que os discursos das professoras, muitas vezes, não reforçam estereótipos do comportamento feminino, revelando frases como “caveirinhas que dormem no chão” e “caminhada de monstro”, que vão na contramão de uma disciplinarização que poderia ser esperada de uma modalidade abundantemente feminina.

Esta perspectiva abre oportunidade para “olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a “verdade” de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança” (GORE, 1994, p.18). Transformação de uma educação que pode ser feita produzindo diferenças e relegando ao balé novas características e adaptável em um mundo contemporâneo.

4.4 Relação com gênero

Nesta análise encontrou-se características diretamente relacionadas ao gênero e outras não. Há detalhes que estão visíveis e são fáceis de serem identificados e outros que são subjetivos, onde especula-se acerca de relações possíveis, menos óbvias, mas nem por isso, menos importantes, do ponto de vista e sensibilidade da observadora.

Sabe-se que as sociedades buscam a normatização e regulação dos corpos por meios de ações intrínsecas de áreas, aqui tratando de crianças em formação. Práticas que iniciam desde o nascimento e percorrem até a vida adulta tentando encaixar e dividir modelos aparentemente antagônicos, ou seja,

A perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos (VIANNA; FINCO, 2009, p. 268).

Essas características relacionadas à dicotomia de homem e mulher sugerem as crianças direcionamentos dos desejos e comportamentos que condizem com o seu papel social. Elas parecem estranhar caso esse padrão saia do esperado, muitas vezes, por não compreender que “as preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269). Aparentemente há um modelo em torno do que é masculino ou feminino imbricado na cultura que gera ansiedade ao redor da necessidade de definir-se ou encaixar-se nos arquétipos conhecidos, preocupando-se subjetivamente com corresponder a essa forma que transpassa por entre os sujeitos. Portanto,

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 279)

Nas aulas observadas todos os participantes ou envolvidos em segundo plano eram do sexo feminino, professoras, auxiliares, alunas, atendentes e recepcionistas das escolas, bem como as mães que levavam suas filhas até o local. Esse mundo vislumbrado reforça estereótipos engendrados ao balé, como uma dança que requer dos seus executantes delicadeza e docilidade, características associadas as mulheres a partir de signos impressos nos indivíduos, marcas que a sociedade reveste nos corpos.

Nestas observações a metodologia empregada contava com exercícios que não continham atributos relacionados aos meninos, como força e agressividade, onde, para tanto, “a justificativa primordial seria que tais atividades “vão contra” a feminilidade ou melhor, se opõe a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado a fragilidade, a passividade e a “graça” ” (LOURO, 1997, p.75) e neste caso, à modalidade de dança em questão, o balé.

Considerando os tipos de atividades extracurriculares procuradas por meninos poderia encontrar-se os esportes, principalmente o futebol e as lutas, onde o público masculino seria majoritário, não apenas pela justificativa de determinações biológicas, como por exemplo, a anatomia necessária ou que facilitaria a prática, mas por construções históricas e sociais que culmina em afastar as meninas dessas atividades, bem como, seguindo a mesma lógica, da possível tendência de afastar os meninos do balé.

Na observação da aula 2 a professora estava vestida toda de rosa, incluindo maquiagem e acessórios femininos da mesma cor. Em todas as análises o uniforme utilizado pelas alunas eram rosas, variando as escalas de tons. Os materiais didáticos em sua maioria também obedeciam a mesma cor. No mundo atual identificamos a separação das cores entre azul para meninos e rosa para meninas. A predominância dessas cores nada tem a ver com a biologia ou o gênero dos indivíduos e sim com a comercialização em torno dos objetos direcionados a cada um. A prevalência do rosa nos ambientes das escolas de balé reforçam um estereótipo existente na sociedade, dentre tantos outros.

A partir das normas estabelecem-se padrões a serem seguidos e, conseqüentes, regras a serem comparadas com o que é dado como correto ou não. Na investigação da aula 3 a professora no desenvolvimento das atividades pede as alunas que levantem do chão como “princesas bailarinas que saem de uma caixa” (imaginária) e levantem-se fazendo uma pose. Neste caso o esperado pela educadora é que as meninas se identifiquem com uma princesa de conto de fadas e/ou bailarina, tão abordadas em desenhos e filmes infantis, rotulando-se e talvez negligenciando o fato de que estas poderiam não se equiparar como tal. Pode-se entender desta maneira que “cria-se um sistema comparativo que estabelece informações que comporão as bases para o estabelecimento das normas. Esse sistema, além de classificar os indivíduos, estabelece sua relação com o coletivo” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 276).

As transgressões de gênero podem ser entendidas como desvios de comportamentos esperados pela sociedade. Desta forma, não cumprir o que se estabelece como natural, pode causar estranheza ou acarretar diferenças e até exclusões destes que parecem desviar das fórmulas pré-existentes. Quando se trata dos meninos, o preconceito ao redor do bailarino ganha dimensão, principalmente do ponto de vista da sexualidade, onde as características que o balé pretende se dirigirem às mulheres e, portanto, o homem que as tivesse seria categorizado como homossexual. Daí a associação e generalização de que meninos que fazem o clássico são *gays*, desconsiderando o fator que também há heterossexuais que dançam, ou seja, “as transgressões que se apresentam, por mais numerosas que sejam, são consideradas exceções, e assim o preconceito não chega sequer a ser arranhado” (VIANNA; FINCO, 2009, p.274) e, principalmente, esclarecido e findado.

As análises aqui questionadas estão dentro de um contexto geograficamente localizado, o Rio Grande do Sul, que como Estado carrega uma cultura forte denominada de Tradicionalismo Gaúcho. Entendendo que a pesquisa é situada neste espaço não se descarta possibilidades de que os aspectos determinados conectem-se ao meio, relacionando-se e interferindo-se entre si. Com isto, exalta-se uma característica em especial, sinalizando que nesta cultura,

[...] quem ocupa lugar de destaque é o masculino, em oposição à mulher, destinada aos afazeres domésticos, ao espaço privado, ao trato e cuidado dos/as filhos/as. Todas as coisas ligadas a cultura do Rio Grande do Sul, como por exemplo, as letras das canções, as poesias, o tradicionalismo, o ensino da história, etc., fazem referência constante aos modos “adequados” de viver a masculinidade e a feminilidade. (ANTUNES, 2003, p. 50)

Os costumes do meio que se habita interferem nos modos de pensar e ser dos indivíduos. O gaúcho no Sul é conhecido intrínseca e extrinsecamente com o estereótipo do homem que é forte, valente e viril, símbolo de uma cultura arraigada e difundida, onde “considerando a constituição do discurso tradicionalista gaúcho que centraliza a figura masculina como seu símbolo por excelência” (ANTUNES, 2003, p. 35) justifica-se, talvez, a “estranheza” ou objeção quando se encontra um modelo divergente do pressuposto.

Na mesma direção, pode-se dizer que “[...] a situação do menino que é criado no galpão junto aos peões, a fim de ser educado como homem para a lida campeira, depende de uma extensa cadeia de expressões negativas de outras identidades, em que ser macho é não ser frágil, não ser covarde, não ser fêmea, etc.” (ANTUNES, 2003, p. 9). Nesta linha de pensamento, a mulher, por sua vez, é educada para a obediência e submissão, não apenas na cultura aqui inscrita, mas na história global, ao longo das civilizações.

Estas características femininas estão vagarosamente sendo movimentadas e, de certa forma, desmanteladas, apesar de não terem se extinguido por completo. Nas observações, as aulas também se caracterizaram por traços não só femininos, mas que atribuem ao lúdico, abrangendo as crianças como um todo, sem atribuir estereótipos e importância as diferenças de gênero na sociedade por parte das professoras. Se os papéis de gênero ainda podem ser vistos implicitamente é porque está abraçado por uma cultura maior na qual disseminam-se as características sociais ligadas a homens e mulheres.

5 CONCLUSÃO

A partir dos estudos de gênero abriu-se um leque de possibilidades para reflexões acerca de uma aula de balé infantil. Vislumbrou-se caminhos que percorriam discursos acerca das observações. Detalhes onde discorria-se sobre arquitetura e os ambientes das escolas, a técnica utilizada em sala de aula, a disciplina solicitada as alunas e as relações de gênero ali estabelecidas.

Articulou-se a respeito das condutas esperadas da oposição entre feminilidade e masculinidade, clarificando que

Enquanto o sexo se refere a fenômenos biológicos, o *papel sexual* ou *gênero* denota seus correlatos cultural, psicológico ou social: as normas, as expectativas e o comportamento adequado a ser homem ou mulher dentro de uma determinada sociedade (HANNA, 1999, p. 31).

Quanto à educação questionou-se padrões ao pressupor, por parte da pesquisadora, que se espera tanto no ensino formal quanto em uma aula de balé ter uma classe de alunos unificados, padronizados tanto pelas roupas que usam, pela disposição espacial em que se encontram e pela conduta que apresentam. Estes modelos supostos foram desmantelados através das análises e puderam dar lugar as transgressões, que são espécies de comportamento que podem não corresponder às expectativas impostas por uma sociedade, que busca normatizar e encaixar os indivíduos.

Nas análises pode-se constatar uma dominação feminina no mundo do balé, uma vez que a arte se volta para exteriorização de uma imagem com características conhecidas na cultura como fundamentalmente feminilizadas, relegando ao público masculino papéis em que estes possam exercer seus atributos ditos como naturais. Um exemplo específico pode ser dado quando se evidencia que “[...] uma mensagem das imagens que se vem repetindo é a dominação masculina e a proteção das mulheres por intermédio da parceria no balé: um homem forte que sustenta e manipula a mulher sobre seu pedestal de *pointe*” (HANNA, 1999, p. 15), referência à bailarina que está na ponta dos pés, na sapatilha de pontas.

Com este trabalho a pesquisadora pôde vivenciar e aprender aspectos até então nunca vistos ou esclarecidos por ela. Detalhes que fazem a diferença, uma vez que, a formação para ser professor nunca se dá por findada. Acredita-se que, muitas

vezes, “na dança, as mensagens de poder, dominação, desafio e igualdade podem ser emitidas, habitualmente, sem um sentido de responsabilidade” (HANNA, 1999, p. 17). Comprometimento esse que se torna essencial na vida de um profissional que se dispõe a educar sujeitos e a formar cidadãos, independente do meio que utilize para tal. Desta forma presume-se que nós docentes “não temos que ensinar apenas dança, também temos que ensinar a vida” (SAMPAIO, 1996, p.153) para todos igualmente, independente de estereótipos, como sujeitos singulares.

Conforme identificou-se nesta pesquisa, muitos aspectos se modificaram ao longo da história no balé, mas o estilo ainda é conhecido como conservador e disciplinador, além de possuir estereótipos caracterizados como femininos. Talvez um, dentre tantos desafios, seja usar a linguagem da arte, considerando os novos discursos de um mundo, muitas vezes, arcaico, como mote de inspiração para transformação, evitando o prejulgamento e subvertendo papéis aparentemente fixos, a partir do entendimento que

“[...] o movimento é universal, sem barreiras de sexo, ou de outras fronteiras. O preconceito do sexo masculino com relação ao ato de dançar talvez se fundamente no conceito errôneo da sociedade moderna que coloca a sensibilidade, fundamental ao trabalho criativo como uma característica feminina.” (NANNI, 2008, p. 131)

As provocações de novas teorias fazem questionamentos acerca daquilo que se conhece e se tem como natural, problematizando a repetição de termos e práticas, antes inquestionáveis, como oscilantes e capazes de adaptação. Muitos aspectos ainda necessitam de visibilidade e reflexão, como as relações e discussões acerca dos gêneros e seus estereótipos e, também, afóra os citados neste trabalho, visto que se encontram em desconstrução, em uma sociedade mutável a todo momento.

Ao chegar ao fim deste trabalho e ao fim de cinco anos de estudo na graduação, é possível perceber o quanto este percurso transformou quem lhes escreve. O trânsito entre as disciplinas na faculdade fizeram-se essenciais para o encontro deste tema e a aproximação e interesse da pesquisadora por tal. Afóra a oportunidade de participação em um grupo de pesquisa, que abriu horizontes e perspectivas de relacionamentos, bem como de um maior contato com o mundo acadêmico e ensejo para reflexões que serviram de subsídios nesta investigação.

Conclui-se, portanto, na qual há uma constante discussão e transformação da predominância da heterogeneidade sobre os gostos, os modos de vestir e ser, que a

aula de *baby class* não é uma aula que trata de um conteúdo explícito – através de falas e exercícios – que ensina a ser uma bailarina com características exclusivamente femininas, como a imagem de uma princesa. O gênero não é uma preocupação externada pelas professoras. Há, entretanto, uma cultura maior, que abrange o balé e o traz a uma associação aos estereótipos. Se o “ser mulher” está arraigado aos gestos suaves e a postura altiva e elegante, esses são prioritariamente os modelos e gestos ensinados indiretamente através do modelo do professor, das imagens dos quadros ou mesmo permeando a temática dos espetáculos do fim de ano dos mais velhos que se apresentam junto com o baby class. Assim, esta pesquisa não achou uma relação direta de ensino de gênero nas aulas observadas, mas acredita que essas informações estão indiretamente lá. Há de se lembrar, também, que dançar balé é, muitas vezes, vestir uma personagem e que a cultura geral hoje está bem mais aberta à diversidade. Assim, talvez a representação de gêneros, a partir de códigos e práticas, possa ser múltipla mesmo numa aula de um estilo dito conservador onde se retratem papéis a partir de personagens que permeiam entre as características que se conhecem como femininas e masculinas.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, Giuliano Souza. DANÇA, GÊNERO E SENSUALIDADE: UM OLHAR CULTURAL. **Conjectura: Filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 12, n. 1, p.107-118, jan./ abr. 2010.
- ANTUNES, Luis Orestes Pacheco. **Como o tradicionalismo gaúcho ensina sobre masculinidade**. 2003. 60 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- BERTONI, Iris Gomes. **A Dança e a Evolução**; O Ballet e seu contexto histórico; Programação didática. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992. 676 p.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 339 p.
- CALDEIRA, Laura Bianca. **O conceito de infância no decorrer da História**. Acedido a, v. 12, 2012.
- CARVALHO, Karina Aparecida Pinto Silva. Bastão em punho: o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet. 2005. 93f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- CASTRO, Caroline Konzen. **Métodos do Balé Clássico: História e consolidação**. Curitiba: Crv, 2015. 187 p.
- DE SOUZA, Jane Felipe. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. Silva, p. 195, 1995. Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf> . Acesso em: 13 set. 2017
- FRANGELLA, Simone Miziara. Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 14, p.201-234, 2000. Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp.
- GORE, Jennifer M.. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.
- GUERRA, Judite. **Dos "segredos sagrados"**: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**: Signos de identidade, dominação desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 417 p.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 179 p.

MENDES, Miriam Garcia. **A Dança**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. 80 p.

NANNI, Dionisia. **Dança-Educação: pré-escola à universidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008. 191 p.

NEGRINE, Airton. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS; MOLINA NETO. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2ª edição. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 2004.

OSSONA, Paulina. A educação pela dança. [Tradução: Norberto Abreu e Silva Neto]. 4. ed. São Paulo: Summus, 1988. 173 p.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 304 p.

SAMPAIO, Flávio. **Ballet Essencial**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996. 157 p.

SCOTT, j. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

SOARES, Carmen Lúcia; ZARANKIN, Andrés. Arquitetura e educação do corpo: notas indiciais. RUA, v. 10, n. 1, p. 23-35, 2004.

STEARNS, Peter N.. **História das Relações de Gênero**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 250 p.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 21, n. 53, p.69-83, abr. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622001000100005>.

VALLE, Flavia Pilla do. **Contraconduta da criação: um estudo com alunos da graduação em dança**. 2012. 157 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 33, p.265-283, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332009000200010>.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
 LICENCIATURA EM DANÇA
 TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A proposta consiste numa pesquisa que busca explorar as relações entre o balé clássico e os estudos de gênero. Procura-se analisar os modos de construção de gênero em uma aula de balé infantil. Sendo alguns objetivos específicos para o trabalho: trazer conceitos e abordagens sobre o entendimento de gênero; buscar definições sobre o balé a partir de sua historicidade e relacionar ao universo infantil; abordar os reflexos da época contemporânea na educação da corporeidade infantil.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, nunca expondo o(s) sujeito(s) da pesquisa a qualquer situação que possa haver qualquer tipo de desrespeito ou exposição. O TCC (trabalho de conclusão de curso) resultante desta pesquisa será encaminhado à representante da escola para seu conhecimento.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ao(s) seu(s) participantes. Se no decorrer da pesquisa a representante da escola resolver não mais continuar terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisadora responsável por este trabalho me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa pelos contatos abaixo.

Dados da pesquisadora:
 Flavia Pilla do Valle – professora da UFRGS.
 Fone: (51) 98421 9654
 e-mail: favalle@terra.com.br

Grace Fernandes da Rocha – aluna graduação de dança da UFRGS.
 Fone: (51) 99214 8118
 e-mail: grace_fernandes_@hotmail.com

 Assinatura do responsável legal pela pesquisa/Pesquisadora

Eu _____ fui
 suficientemente informado (a) a respeito do que li. Concordo voluntariamente em
 participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer
 momento, antes ou durante a realização do mesmo.

 Assinatura do Representante/ Participante

Contatos: () _____ () _____

Porto Alegre, _____ de _____ de 2017.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

- Descrever a escola - logotipo, cor, arquitetura
 - Sala de dança – moveis e materiais
 - Turma – número de alunos (as) vestuário, corpo
 - Estrutura da aula, partes início, meio e fim (relacionar com a diferença do balé adulto)
 - Ilustrações da professora - o que o bailarino (a) deve fazer/agir/ser
- Uso de imagens, historia
- correções e feedbacks
- Posicionamento dos alunos(as)/ fissuras?
 - Pré e pós aula
- No vestiário
- Na sala de espera
- Conversas e discussões