



*Corpo - Escrita no balé: Para repensar o
corpo doce da bailarina da caixinha de
música em uma pesquisa em educação e
arte*

Daniela Grieco Nascimento e Silva

Orientadora: Professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

Comitê de Orientação: Professora Dra. Sílvia Susana Wolff

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E ARTES

CORPO – ESCRITA NO BALÉ: PARA REPENSAR O CORPO DOCE DA BAILARINA DA CAIXINHA DE MÚSICA EM UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTE

TESE DE DOUTORADO

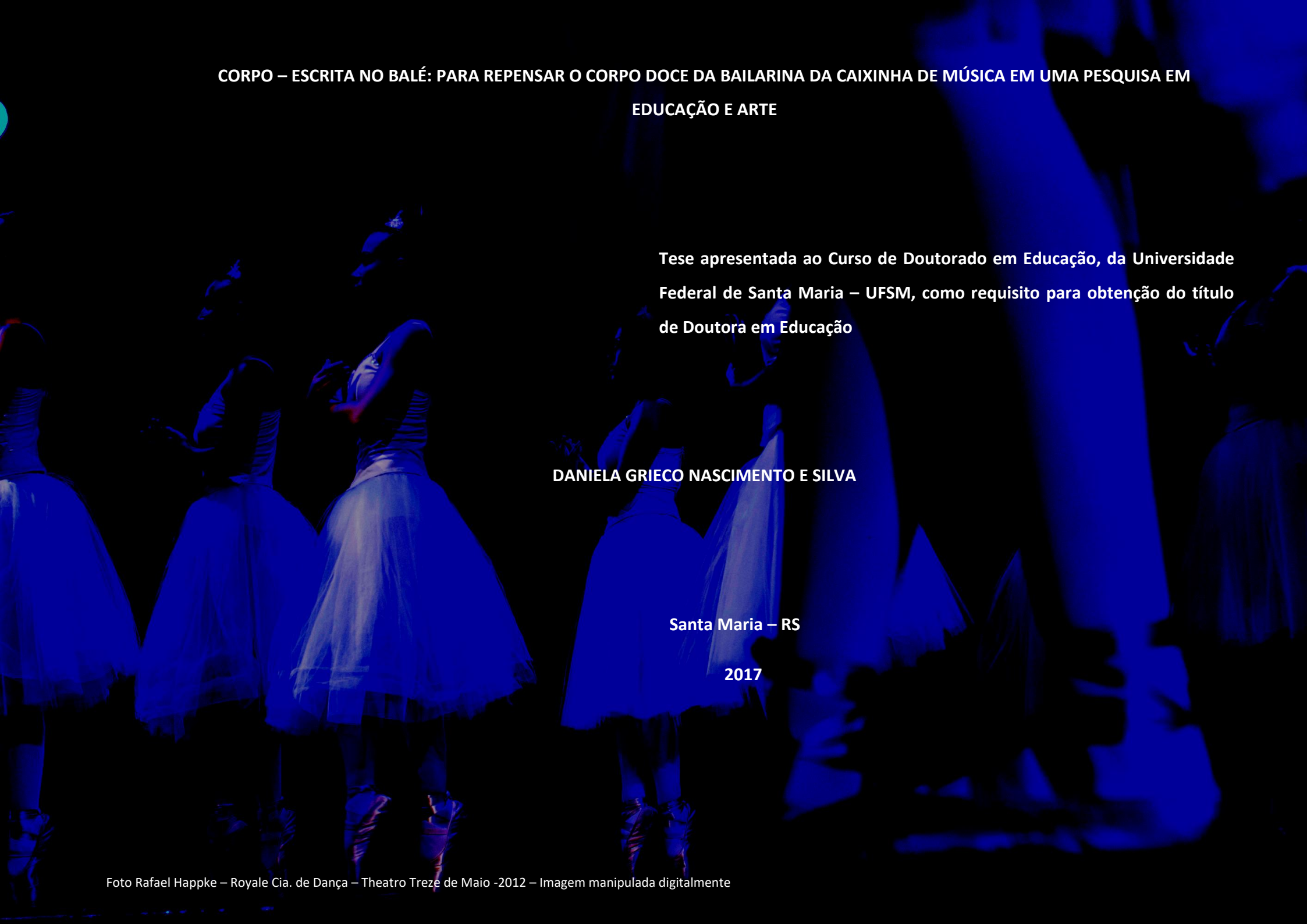
ACADÊMICA: DANIELA GRIECO NASCIMENTO E SILVA

ORIENTADORA: PROFESSORA MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA

COMITÊ DE ORIENTAÇÃO: PROFESSORA SILVIA SUSANA WOLFF

SANTA MARIA – RS

JUNHO DE 2017



**CORPO – ESCRITA NO BALÉ: PARA REPENSAR O CORPO DOCE DA BAILARINA DA CAIXINHA DE MÚSICA EM UMA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO E ARTE**

**Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, da Universidade
Federal de Santa Maria – UFSM, como requisito para obtenção do título
de Doutora em Educação**

DANIELA GRIECO NASCIMENTO E SILVA

Santa Maria – RS

2017

CORPO – ESCRITA NO BALÉ: PARA REPENSAR O CORPO DOCE DA BAILARINA DA CAIXINHA DE MÚSICA EM UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTE

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese de doutorado, elaborada por **Daniela Grieco Nascimento e Silva** como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.



Prof. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira – Orientadora - UFSM



Prof. Dra. Flávia Pilla do Valle – UFRGS



Prof. Dra. Eleonora Campos da Motta Santos - UFPEL



Prof. Dr. Lutiére Dalla Valle -- UFSM



Prof. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti - UFSM

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João e Iara, que sempre incentivaram minha curiosidade em descobrir e compreender o mundo, com profundo e incondicional amor;

À minha avó Wilma, pelo carinho e apoio em todos os momentos;

À Tetê, minha segunda mãe, que sempre cuida tão bem da Royale;

À Marilda, pelo incentivo, pelo carinho e pela amizade;

À Silvia, pela generosidade carinhosa e amiga em todos os momentos;

Ao Lutiere, por me auxiliar a descobrir o caminho da pesquisa;

À Raquel, Daiane, Cristine, Eliana, Maria de Lourdes, Vanderlene, Natália e Guilherme, meus companheiros de trajetória na Royale;

À Rose, Luciana e Lucimar Carneiro, amigas e parceiras da Chili Produções Culturais;

À Carol Bandeira, Alana, Bruna, Carol Lemos, Jéssica, Layana, Fabiano, Naylana, Natália, Pamela e Sabrina, bailarinos da Royale Companhia de Dança; bem como a atriz e amiga Priscila da Rosa, pelo acolhimento e comprometimento com a proposta da pesquisa;

À Maria Rita Py Dutra, Juliana Salbego, Cândice Lorenzoni, Márcia Feijó, Marli Simionato Possebon, Ana Cláudia Barin, Angélica Neuscharank, Vivien Cardonetti, Alice Dalmaso, Cristian Poletti Mossi, Francieli Garlet, Dartanhan Baldez Figueiredo, pelo carinho, pelas contribuições e pela amizade;

Aos meus amigos de toda vida Luciana Mello, Daniela Mello, João Antônio Ritzel Remédios, Valéria Boelter, Letícia Brandão Durand, Clarissa Genro Robinson, Luísa Pereira, Marcia Bilar Montero, Sandra Bilar Montero, Claudia Lozza, Rafael Silva pela compreensão nos momentos de ausência.

RESUMO

Esta pesquisa busca pensar, por meio do corpo-escrita, questões referentes aos papéis de gênero construídos no mundo do balé, mais especificamente ao corpo edificado para a bailarina clássica ao longo do tempo. O corpo-escrita é um texto que a bailarina escreve com os movimentos de seu corpo, tecendo tramas corporais subjetivas que são capturadas pelo olhar do espectador, estabelecendo assim, um jogo vivencial sensível e potente de criações. Como as mulheres predominam na prática do balé seu corpo foi representado por meio das relações de poder estabelecidas pela sociedade e pela cultura. A fim de possibilitar uma problematização e uma maior aproximação do balé com os assuntos da contemporaneidade, foi proposto um processo de criação coletiva para as doze bailarinas e para o bailarino da Royale Companhia de Dança sobre a temática “mulheres na ditadura militar brasileira” a fim de investigar questões relativas aos papéis de gênero e propiciar reflexões referentes ao empoderamento feminino. Tendo a autoetnografia como suporte na caminhada, foram realizadas, de março a novembro de 2016, pelas bailarinas e pelo bailarino pesquisas bibliográficas sobre a temática, exposições e discussões de filmes, bem como oficinas de criação que originaram o espetáculo #emmemoriadelas, apresentado em dezembro no Teatro Treze de Maio, na cidade de Santa Maria-RS. Todo o processo foi registrado por meio de anotações no diário de campo, fotografias e filmagem do referido espetáculo. Então, pode-se concluir que, no contexto proposto pela pesquisa e pelos relatos alcançados, as ações artísticas e educativas desenvolvidas pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social propiciaram, por meio do processo de criação coletiva do espetáculo #emmemoriadelas, o empoderamento feminino no balé, contradizendo o *corpo doce da bailarina da caixinha de música* e pontuando novos caminhos para a educação e para a arte.

Palavras Chaves: Balé; Corpo – escrita; Corpo doce; Bailarina da caixinha de música.

ABSTRACT

This research tries to think, through body-writing, about questions related to the gender roles built in the world of ballet, more specifically to the body of the classical ballerina throughout time. Body – writing is a text that the dancer writes with her body movements, weaving subjective corporal scenarios that are captured by the eye of the viewer, thus establishing a potent and sensitive experimental play of creation. Since women predominate in the practice of ballet their body was represented through the relations of power determined by society and culture. A sweet body was created for her, on which hegemonic masculine speeches are written about femininity, creating the myth of the eternal feminine and building the image of the ballerina in association to the women of the romantic period, when the symbolical law of domination strongly carved itself into the female bodies and consciences, creating the image of the music-box ballerina, a symbol of beauty, grace, tenderness, purity and submission. In order to enable a problematization and a greater approach of ballet to contemporaneity, a collective creative process was proposed to the twelve female dancers and the one male dancer of the Royale Dance Company on the theme “women in the Brazilian military dictatorship period in order to investigate questions related to gender roles and to propitiate weighing on women’s empowerment. Having auto-ethnography as support, from March to November of 2016, the dancers realized bibliographical research, expositions, movie discussions, as well as Creative process workshops that originated the spectacle #emmemoriadelas presented in December at the Teatro Treze de Maio, in Santa Maria, RS. The whole process was registered by notes on the field journal, photographs and recording of the spectacle itself, as well as a questionnaire with questions pertinent to the research for the dancers. It was possible to comprehend that the process of collective creation led to different problematizations over the theme under study, more discernment about the female situation, greater social and political commitment. Thus, the dancers realize their social roles as interventional agents in their surroundings and that ballet is capable of weaving contemporary scenarios with their movements, in order to create other narratives from the body - writing. As a result of this research it is possible to mention the artistic and educational actions produced by the NGO Royale School of Dance and Social Integration through the collective creative process of the spectacle #emmemoriadelas, as well as the women’s empowerment in ballet as way of rethinking the sweet body of the music-box ballerina as contribution to the fields of education and arts.

Keywords: Ballet; Body - Writing; Sweet body; Music-box ballerina.

RESUMEN

Esta investigación busca pensar, por medio del cuerpo-escritura, cuestiones referentes a los roles de género construidos en el mundo del ballet, más específicamente al cuerpo edificado para la bailarina clásica a lo largo del tiempo. El cuerpo-escritura es un texto que la bailarina escribe con los movimientos de su cuerpo, tejiendo tramos corporales subjetivos que son capturadas por la mirada del espectador, estableciendo así, un juego vivencial sensible y potente de creaciones. Como las mujeres predominan en la práctica del ballet su cuerpo fue representado por medio de las relaciones de poder establecidas por la sociedad y por la cultura. A fin de posibilitar una problematización y un mayor acercamiento del ballet con los asuntos de la contemporaneidad, fue propuesto un proceso de creación colectiva para las doce bailarinas y para el bailarín de Royale Companhia de Dança sobre la temática “mujeres en la dictadura militar brasileña” a fin de investigar cuestiones relativas a los roles de género y propiciar reflexiones referentes al empoderamiento femenino. Teniendo la autoetnografía como soporte en el camino, fueron realizadas, de marzo a noviembre de 2016, por las bailarinas y por el bailarín investigaciones bibliográficas sobre la temática, exposiciones y discusiones de películas, bien como talleres de creaciones que originaron el espectáculo #emmemoriadelas, presentado en diciembre en el Theatro Treze de Maio, en la ciudad de Santa María-RS. Todo el proceso fue registrado por medio de anotaciones en el diario de campo, fotografías y filmación del referido espectáculo. Así, se puede concluir que, en el contexto propuesto por la investigación y por los relatos logrados, las acciones artísticas y educativas desarrolladas por la ONG Royale Escola de Dança e Integração Social propiciaron, por medio del proceso de creación colectiva del espectáculo #emmemoriadelas, el empoderamiento femenino en el ballet, contradiciendo el *cuerpo dulce de la bailarina de la cajita de música* y señalando nuevos caminos para la educación y para el arte.

Palabras Claves: Ballet; Cuerpo – escritura; Cuerpo dulce; Bailarina de la cajita de música.

SUMÁRIO

- 1) **MÚLTIPLOS ENCONTROS QUE OCASIONAM A CRIAÇÃO DE UM CORPO-ESCRITA – Pág. 13**
 - 1.1. **Problema de pesquisa – Pág. 19**
 - 1.2. **Objetivos – Pág. 19**
- 2) **CAMINHOS METODOLÓGICOS SEGUIDOS PELOS CORPOS DANÇANTES DAS BAILARINAS E DO BAILARINO DA ROYALE COMPANHIA DE DANÇA EM SEUS PROCESSOS DE CRIAÇÃO – Pág. 21**
 - 2.1. **Pressupostos que acompanham o caminho da pesquisa: Articulações do corpo – escrita com a autoetnografia – Pág. 22**
 - 2.2. **Caracterização do percurso da pesquisa – Pág. 24**
- 3) **O CORPO-ESCRITA TECE MOVIMENTOS COM A HISTÓRIA DO BALÉ NO OCIDENTE – Pág. 30**
 - 3.1. **O surgimento do balé na França – Pág. 31**
 - 3.2. **O Iluminismo, as bailarinas e o desenvolvimento do balé narrativo – Pág. 38**
 - 3.3. **A Revolução Francesa e a apoteose das bailarinas com o balé romântico – Pág. 44**
 - 3.4. **A era de Marius Petipa na Rússia – Pág. 53**

- 3.5. **Os *ballets russes* de Sergei Diaghilev – Pág. 60**
- 3.6. **O balé na Rússia Soviética Pág. 66**
- 3.7. **George Balanchine e o balé norte-americano Pág. 77**
- 3.8. **O balé no Brasil – Pág. 83**
- 4) **ENTRE A DOMESTICAÇÃO E A TRANSGRESSÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO E NO BALÉ – Pág. 89**
 - 4.1. **Gênero e educação: Domesticando corpos femininos por meio da escolarização – Pág. 90**
 - 4.1.1. Performatividade de gênero – Pág. 94
 - 4.1.2. Instituição Escolar: Saberes e poderes que produzem corpos femininos – Pág. 100
 - 4.2. **A construção social do *corpo doce da bailarina da caixinha de música* – Pág. 109**
 - 4.2.1. A imagem feminina no balé – Pág. 109
 - 4.2.2. Disciplinização dos corpos femininos: construção do *corpo doce da bailarina da caixinha de música* - Pág. 119
- 5) **ONG ROYALE ESCOLA DE DANÇA E INTEGRAÇÃO SOCIAL –Pág. 128**
 - 5.1. **Histórico da ONG Royale – Pág. 129**
 - 5.2. **Metodologia desenvolvida pela ONG Royale – Pág. 131**

5.3. Algumas ponderações sobre a metodologia da ONG Royale – Pág. 141

6) O CORPO – ESCRITA EM CENA: SISTEMATIZAÇÃO DO ESPETÁCULO DE DANÇA – Pág. 146

6.1. Concepção – Pág. 147

6.2. Criação – Pág. 165

6.3. Nas luzes do palco – Pág. 188

7) ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS PERCORRIDOS PELO CORPO – ESCRITA – Pág. 194

8) Glossário – Pág. 202

REFERÊNCIAS



*1. Múltiplos encontros que ocasionam a
criação de um corpo – escrita*

*“Existem momentos na vida em que a
questão de saber se se pode pensar
diferentemente do que se pensa, e
perceber diferentemente do que se vê,
é indispensável para continuar a
olhar ou a refletir” (FOUCAULT,
2014b, p.13)*

Começar a escrita de uma tese pode ser compreendida como um ato de inventar uma história, pois a escrita permeia interrogações que incomodam, que despertam a curiosidade, movimentam pensamentos e fazem brotar o desejo de escrever. Desde a infância persistem três grandes paixões: o balé*, a literatura e a escrita. Aos cinco anos de idade, comecei os estudos de balé em uma escola de dança na cidade de Santa Maria. A partir daí, meu corpo passou a constituir-se em um *corpo-bailarino*. Ao longo do tempo experimentei várias técnicas de dança, mas sinto que é o balé que me significa e me subjetiva. Embora não dance mais profissionalmente, o balé conduziu-me às portas da docência e hoje possibilita pensar como me construo como sujeito.

Aos nove anos de idade ganhei um diário dos meus pais e, desde essa época, habituei-me a registrar diariamente sentimentos, emoções, situações cotidianas que por algum motivo mereceram *estar ali*. Na adolescência deixei a prática do diário de lado; e só mais tarde retomaria, dedicando-me a escrever alguns contos.

Foi durante o mestrado que tive um reencontro potencial com os diários e com os cadernos de contos. Na ocasião foi emocionante reler estes cadernos e relembrar alguns momentos do passado. Contudo, estava envolvida com a pesquisa de mestrado e penso que ainda não compreendia a potência pedagógica desses escritos, como a experiência que estou vivenciando atualmente no processo de doutoramento. Finalizado o mestrado comecei a participar do GEPAC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM, pois embora tenha utilizado a temática do balé na pesquisa do mestrado, nutria o desejo de conhecer novas paisagens, alçar outros voos.

* Por a pesquisa ter sido desenvolvida no Brasil, preferiu-se utilizar a versão em português *balé* em vez do termo em francês *ballet*. A terminologia refere-se à técnica da dança clássica surgida no século XV nas cortes italianas, que será explicitada mais detalhadamente no capítulo 3.

Foi durante as reuniões proporcionadas pelo GEPAC que tive o encontro com as obras de Roland Barthes, que me levaram a perceber meu *corpo bailarino* como um corpo que escreve por meios de seus movimentos, onde os sentimentos, as emoções, as percepções do mundo são escritos no espaço do corpo que se move. Surgiu a concepção de um *corpo-escrita*, ou seja, um corpo que cria e produz escrita. Construo, desde então, um *corpo-escrita* que tece tramas corporais com os movimentos do corpo, um *corpo-escrita* que faz as palavras dançarem, que cria imagens dançantes e potentes por meio das palavras.

Procurando tecer uma conversa com a dança, atrevo-me a dizer que a escrita do texto corresponde a uma coreografia que o bailarino escreve com os movimentos do seu corpo e a leitura corresponde ao olhar que a plateia lhe concede. No momento em que lanço o *corpo-escrita* no espaço esse não mais me pertence, está capturado pelo olhar do espectador, que dele pode pensar ou sentir o que lhe suscitar. Estabelece-se um jogo vivencial entre artista-espectador (BARTHES, 1987). Danças, corpos, escritas, olhares, sentidos, desejos que gravitam em palcos, em salas, em ruas, em campos, enfim, que giram pelo mundo. Palavra que se escreve com o corpo ou corpo que se faz palavra? Acredito que escrever sobre o corpo que dança é construir textos corporais. Textos-corpos que procuram desbravar territórios e desenhar outras cartografias.

Mas para que o *corpo-escrita* possa estabelecer um processo criativo são necessários disparadores que sejam capazes de movimentar o pensamento e provocar a escrita. E esses disparadores já se encontravam em minha trajetória, na forma de inquietações e questionamentos.

Sempre me inquietou a imagem feminina propagada pelo balé, principalmente pelos repertórios do movimento romântico: a de uma mulher de sonho, praticamente uma fada linda e delicada, à espera da salvação representada pela figura do príncipe encantado. Chamo essa figura feminina de *bailarina da caixinha de música*, pois representa uma mulher presa em uma caixa, condenada eternamente a repetir sempre os mesmos movimentos de acordo com a mesma música, vendo sua imagem refletida em espelhos que reforçam sua prisão e calam sua voz.

Quando criança e adolescente achava muito chatas as histórias dos balés de repertórios que dançava, pois precisava representar mulheres sempre passivas, que precisavam ser salvas ou que morriam. Uma vez indaguei isso à minha professora de balé, que me respondeu: “Tu não tens que pensar sobre isso, tens que dançar. Sempre foi assim”. Fiquei insatisfeita com a resposta. Naquela época eu deveria ter uns 10 ou 11 anos de idade. A questão seguiu ressoando e talvez seja o momento de agora enfrentá-la novamente nesta pesquisa.

O tempo foi passando, ingressei na universidade, na pós-graduação, realizei o mestrado, continuei dançando e ensinando balé, fundei a ONG Royale, participei (e participo) de movimentos sociais, mas aquela inquietação com a figura da *bailarina caixinha de música* continuou reverberando. Por isso, desenvolvi juntamente com as outras professoras da Royale uma maneira um pouco diferente de ensinar balé, pois afinal uma ONG não pode incentivar a competição e o virtuosismo, deve propiciar às meninas descobrirem-se por meio do seu corpo, pelo prazer de dançar, desenvolvendo sua autoestima, sua autoconfiança, seu protagonismo, crescendo como mulheres seguras de si e capazes de construir seu destino e com essas atitudes, quem sabe, mudar o seu entorno. Na ONG Royale procuramos criar um clima democrático, onde a pergunta e a curiosidade são estimuladas e incitam o pensamento sobre si e sobre o mundo, de acordo com os princípios teóricos de Paulo Freire (1977) e Jacques Delors (1996).

Realizei, em um determinado momento, com as bailarinas da Royale Companhia de Dança, montagens de fragmentos de balés de repertório como uma maneira não apenas de estudar a história da dança, mas de refletir sobre os momentos históricos em que os respectivos balés foram criados e como eram as figuras femininas daquelas épocas. Sem saber, já estava pensando sobre a figura da *bailarina da caixinha de música*. Minha pesquisa já estava sendo concebida, mas ainda não era capaz de perceber.

Penso que o contato, durante o doutorado, com os professores do Curso de Dança Bacharelado da UFSM (especialmente com a professora Silvia Wolff, nas disciplinas de Docência Orientada III e IV do PPGE UFSM) foram primordiais para a percepção do que eu pretendia com a pesquisa desenvolvida na minha tese. Por estudar no Centro de Educação, tinha prioritariamente contato com professores da área de

educação; e estar no meio da dança, com gente que entende e fala a minha língua, me incentivou a procurar novas experiências, novas leituras e sair da zona de conforto.

Desse modo, minha pesquisa pretende desconstruir o *corpo doce* perpetuado pela figura da *bailarina da caixinha de música* propagada pelos balés de repertório, pois penso que podemos estudar e dançar os repertórios como maneira de compreender o desenvolvimento histórico da dança, mas sem esquecer que aquelas figuras femininas das histórias correspondem a mulheres de um determinado período histórico, construídas por um discurso demarcado por uma ideologia social, cultural, econômica e política.

Em relação ao mundo do balé, Judith Hanna (1999) salienta que é a ordem masculina que molda as bailarinas ao ideal de feminilidade socialmente desejado no mundo da dança, associando beleza, graça, leveza a uma excessiva magreza. O corpo da bailarina torna-se um corpo dócil (FOUCAULT, 2012), manipulado por um ensino técnico que propaga, na maioria das vezes, apenas o virtuosismo e incentiva a competição. Constrói-se um corpo útil para o balé. Michel Foucault (2012) reitera que a disciplina do corpo que, no caso deste estudo é também utilizada na prática do balé, é uma forma de dominação, pois fabrica corpos dóceis no momento em que aumenta sua capacidade física por meio de exercícios e diminui sua capacidade de agir por meio da submissão, da obediência e da deferência.

A disciplina se constitui em um instrumento de poder e torna o corpo esvaziado, impotente e engessado pelo organismo. O balé não é apenas virtuosismo, mas envolve uma sensibilidade que advém do corpo. Como a escrita, a dança escreve paisagens poéticas por meio dos movimentos que são sentidos por todo o corpo, até por aqueles segmentos que não são nítidos durante a execução do movimento. E, como a leitura, toca outros corpos por meio do seu corpo que dança.

Como a ONG Royale desenvolve suas ações com meninas e meninos da periferia que vivem realidades difíceis, torna-se sem sentido fazê-los repetir e vivenciar eternamente por meio da dança histórias de balés que não se aproximam à realidade de suas vidas. Acredito que os

estudantes da ONG Royale devem conhecer e vivenciar os balés de repertório, mas devem ter oportunidades de criar e dançar balé que expressem fatos mais ligados ao seu cotidiano, ao momento histórico que vivem, podendo compreender e pensar sobre suas realidades sociais e culturais. E quem sabe auxiliar a transformar essas realidades por meio de suas criações artísticas.

Propus um processo de criação coletiva em que as bailarinas e o bailarino da Royale Companhia de Dança criariam um balé sobre as histórias das mulheres que viveram durante o período da ditadura militar brasileira. Fiz essa proposta tendo em vista o momento político que o Brasil está vivendo, pois considero importante que as bailarinas e o bailarino possam ter contato com o período da ditadura através de um ponto de vista feminino, vendo como as pessoas foram afetadas e também como muitas mulheres foram protagonistas na luta pela democracia no Brasil.

Meu desejo era que as bailarinas e o bailarino, ao criarem, pudessem pensar sobre o papel de mulheres reais, percebendo que o balé não é feito somente de princesas e fadas que necessitam ser salvas por príncipes, mas que o balé é uma arte que também pode ser desenvolvida no mundo contemporâneo, falando desse mundo e das pessoas desse mundo e fazendo as pessoas repensarem sobre si e o seu entorno.

Cabe ressaltar que todas as imagens que compõem a tese foram produzidas por mim, pela professora Daiane Brondani e pelos fotógrafos Rafael Happke (imagens de 2012) e Dartanhan Baldez Figueiredo (imagens de 2016) durante o desenvolvimento da pesquisa na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social.

Assim, após pontuar como construí e construo continuamente meu *corpo-escrita*, no capítulo seguinte remeto aos princípios metodológicos seguidos na pesquisa.

No terceiro capítulo, mostro como meu corpo que escreve estabeleceu relações com a história do balé no Ocidente a fim de tentar compreender e pontuar sobre o corpo feminino que dança.

No quarto capítulo, investigo como os corpos femininos foram fabricados por meio da educação escolar e como foi edificado o *corpo doce da bailarina da caixinha de música*.

Em seguida, no quinto capítulo, apresento a ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, contando sua história e mostrando como sua metodologia é construída, bem como os princípios teóricos que a embasam.

No sexto capítulo demonstro como foi construído o espetáculo de dança e no sétimo capítulo estabeleço tessituras sobre o processo de criação.

1.1. Problema de Pesquisa: Como as ações artísticas e educativas realizadas pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social atuam, por meio de um processo de criação coletiva, sobre o empoderamento feminino no balé contradizendo o *corpo doce* perpetuado pela figura da *bailarina da caixinha de música*?

1.2. Objetivos:

- Compreender como as ações desenvolvidas pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social em relação ao estudo do balé se articulam ao empoderamento feminino construindo alternativas para a educação e para a arte;
- Identificar as ações artísticas e educativas realizadas pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social;

- Investigar como ocorrem as construções sociais dos papéis de gênero pelas bailarinas e pelo bailarino da Royale Companhia de Dança;
- Sistematizar um espetáculo de dança a partir da temática “mulheres na ditadura militar brasileira” pelas bailarinas e pelo bailarino da Royale Companhia de Dança em um processo de criação coletiva;



*2. Caminhos metodológicos seguidos pelo
corpo - escrita das bailarinas e do bailarino
da Royale Companhia de Dança*

*Camínante, son tus huellas / el camino y
nada más / Camínante, no hay camino /
se hace camino al andar “
(MACHADO, 1991, p. 15)*

2.1. Pressupostos que acompanham o caminho da pesquisa: Articulações do corpo – escrita com a autoetnografia.

O corpo – escrita é continuamente atravessado por uma pluralidade de experiências: meu cotidiano como doutoranda e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, minhas ações como docente de balé na ONG Royale, os livros que leio, os textos que escrevo, os filmes que assisto, as músicas que escuto, as pessoas com as quais converso, os cheiros que sinto, os sabores que experimento, as fotografias que faço. Enfim, multiplicidades de sensações e conhecimentos atravessam meu corpo – escrita fazendo-o escrever cada vez mais. Essa escrita é parte de todo o processo da pesquisa que realizo, pois contém sistematizações que possibilitam compreender um pouco a voz que advém do meu corpo e dos corpos dos bailarinos.

O diário pessoal que me acompanha desde agosto de 2014 é o guardião desses registros. Nele não repousam e ressoam apenas escritas, mas também fragmentos de textos literários que provocam e movimentam o corpo e o pensamento. São esses textos que proporcionam desenhar o mapa metodológico da pesquisa, pois:

O professor imprime no seu diário a sua forma de escrita, imagens que seleciona para dialogar com o vivido, as falas de seus estudantes, aquilo que gostaria de ter feito ou dito. É uma forma de provocar o pensamento de uma forma mais ampla sobre nós mesmos e sobre nossa maneira de atuar no espaço pedagógico (OLIVEIRA, 2011, p. 184).

É a partir de todas as suas experiências que o meu corpo – escrita começa uma articulação com a metodologia que, de certa forma, me escolheu: a autoetnografia.

A pesquisa autoetnográfica é oriunda da pesquisa narrativa, sendo uma abordagem metodológica de caráter biográfico. Surge como contraponto ao modelo tradicional de autobiografia iluminista criada no século XVIII, embasada na noção de uma subjetividade estável, essencializada e metafísica.

A partir das críticas da teórica da literatura Julia Watson e do historiador da antropologia James Clifford à noção de uma subjetividade unívoca proposta pelas autobiografias e etnografias tradicionais, vários teóricos procuraram novas alternativas de pesquisas que pudessem “ênfatizar alternativas discursivas nas quais a subjetividade é compreendida como construção dialógica em processos interpessoais que ocorrem em contextos multiculturais” (VERSIANI, 2002, p.58).

Julia Watson parte de uma concepção de uma subjetividade histórica que é construída na constante interação e diálogo com outras subjetividades. Este processo intersubjetivo e contextualizado revela-se no próprio processo de escrita do pesquisador, onde as outras vozes culturais vão perpassar suas produções textuais.

James Clifford, a partir de questionamentos sobre a metodologia etnográfica, aponta para a necessidade de uma mudança de paradigma na produção das etnografias, onde “o antropólogo passa a falar com o outro, através da elaboração etnográfica de uma escrita dialógica e/ou polifônica que busca ser uma alegoria do encontro entre subjetividades de diferentes culturas: a dos etnografados e a sua própria” (VERSIANI, 2002, p.67).

É por meio da aproximação entre estas reflexões teóricas que Daniela Versiani (2005) acredita que foi fundamentado o conceito de autoetnografia, que pode ser concebida como “espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o encontro de subjetividades, a interação de subjetividades em diálogo” (p. 87). Opondo-se ao pensamento dualista, de oposição entre os sujeitos, a autoetnografia centra-se num pensamento que procura dar conta da diversidade e da coletividade em contextos multiculturais, refletindo as próprias escolhas teóricas

e políticas do pesquisador, que “reconhece-se através das distintas vozes a partir das quais escrevo (e sou escrita)”. (OLIVEIRA, 2011, p.2). É a experiência do pesquisador que entra em cena para incitar sua reflexão sobre a construção do seu processo subjetivo.

Assim, a pesquisa autoetnográfica não se preocupa em contar uma história/fato, mas em incitar o pensamento e provocar atravessamentos no leitor. Não constrói um texto baseado em simples relatos sobre o acontecido ou um texto meramente confessional, mas “amarra” a narrativa e a teoria em uma escrita questionadora, que interroga e faz pensar sobre a multiplicidade de agenciamentos que fabricam subjetivamente os indivíduos.

O texto autoetnográfico pode ter vários formatos artísticos: ficção, novelas, ensaios fotográficos, filmes, diários, poesias, grafites, performances, coreografias, etc., que possibilitam uma multiplicidade de diálogos, escutas e olhares sobre todo o caminho da pesquisa.

Chegou, então, o momento em que posso esboçar os desenhos de meu mapa metodológico, organizando meus escritos, leituras, imagens, percepções a fim de tentar compreender minhas inquietações em relação ao corpo feminino que dança balé, pois “o sucesso de uma pesquisa – principalmente textual – não depende de seu “resultado”, noção falaciosa, mas da natureza *reflexiva* de sua enunciação” (BARTHES, 2012, p. 101).

2.2. Caracterização do percurso da pesquisa

E Scolhida pela autoetnografia em minha caminhada, desenvolvi um processo de criação coletiva em dança com as bailarinas e com o bailarino da Royale Companhia de Dança. As doze bailarinas têm idades entre quinze e vinte seis anos e o bailarino tem trinta e seis anos. Com exceção do bailarino, todas as bailarinas frequentam a ONG Royale desde os seis anos de idade, sendo a Royale Companhia de Dança a turma com mais anos de estudos em balé.

As bailarinas da Royale Companhia de Dança realizam aulas de balé na ONG três vezes por semana, com duas horas de duração. A metodologia utilizada para o ensino do balé corresponde a união da Metodologia de Agripina Vaganova – Escola Russa de Balé (que é a formação de todas as docentes de balé que atuam na ONG Royale) com os ensinamentos de Klauss Viana que, ao procurar a modernidade no ensino do balé, propõem que:

Os artistas da dança deveriam revisitar os conceitos básicos do balé clássico. É por essa razão que suas aulas seguiam a ordem de uma aula clássica, com trabalho na barra, no centro e na diagonal. As diferenças assentavam-se sobre as maneiras de organizar as aulas e apresentar os conteúdos. Primeiramente, ele apelava para a memória do corpo. Incitava seus alunos a refletir sobre as experiências novas vividas pelo corpo no dia anterior. Afirmava que não podiam ignorar o vivido fora da sala de trabalho, pois o corpo é o nosso melhor laboratório (STRAZZACAPPA, 2012, p. 105).

A metodologia desenvolvida pela ONG Royale em relação ao ensino do balé procura incentivar a percepção do corpo, a percepção dos movimentos que o corpo executa, a fim de que as bailarinas e o bailarino possam compreender a mecânica dos movimentos e trabalhá-los de acordo com a anatomia de seus corpos.

O trabalho de ensino de balé que realizo na ONG Royale com as estudantes e o estudante da Royale Companhia de Dança procura ampliar a percepção corporal do bailarino e das bailarinas, de maneira que ele e elas possam compreender a execução dos movimentos, respeitando as diversidades corporais sem focalizar apenas na apreensão técnica, mas principalmente na satisfação em dançar e de se expressar por meio do seu corpo.

Como se configura em uma organização não governamental sem fins lucrativos, a Royale Escola de Dança e Integração Social procura conduzir o processo de aprendizado de seus estudantes de acordo com a realidade do mundo contemporâneo, a fim de prepará-los para as demandas da atualidade, não as fixando em padrões estéticos estabelecidos desde a época do período romântico, pois “nosso corpo mudou,

nos livramos do espartilho, das carruagens, dos chapéus com rendinha cobrindo a face, dos passeios nos *boulevards* e da vida bucólica de séculos atrás”. (SAMPAIO, 2000, p. 269).

Partindo desses pressupostos, quando ocorreram montagens de fragmentos de balés de repertórios pelas bailarinas e pelo bailarino da Royale Companhia de Dança, estes foram estudados, discutidos e contextualizados a fim de que o bailarino e as bailarinas pudessem pensá-los como contingências de um determinado período histórico e cultural, investigando como tais concepções de mundo refletem ou não nos nossos dias. Ocorreu todo um processo de análise do balé de repertório escolhido, de maneira que ele foi compreendido em sua amplitude e não apenas na repetição mecânica de seus passos e discursos. Tal processo possibilitou que as estudantes e o estudante tivessem contato e construíssem conhecimentos por meio das obras clássicas.

As oficinas de criação coletiva propostas para a pesquisa foram realizadas por meio de investigações bibliográficas e pelo contato com mulheres que vivenciaram ativamente o momento histórico da ditadura militar brasileira (1964 – 1985). As oficinas foram realizadas de abril a novembro de 2016, na sede da ONG Royale, às sextas-feiras à noite, com duas horas de duração, correspondendo a trinta e duas oficinas ao total para a criação das coreografias. Os demais dias de aulas (segundas e quartas-feiras) foram utilizados para aulas de balé e ensaios das coreografias. Durante todo esse processo, a temática do empoderamento feminino no balé esteve sempre presente em diálogo com a figura bucólica da *bailarina da caixinha de música*.

*Durante o ano de 2016 o Brasil viveu (e ainda vive) momentos de instabilidade política em virtude da crise econômica que resultaram no pedido de impeachment da Presidente Dilma Rousseff

Inicialmente expliquei ao bailarino e às bailarinas os objetivos da pesquisa. Cabe ressaltar que o tema “mulheres na ditadura militar brasileira” foi escolhido tendo por base a instabilidade política vivida pelo Brasil no momento da realização da pesquisa*, de maneira que o estudante e as estudantes puderam aprender mais sobre o significado de uma ditadura e como ela pode afetar o cotidiano dos sujeitos. O bailarino e as bailarinas interessaram-se pela temática e começaram a realizar pesquisas sobre o assunto na internet para que todos pudessem ter acesso às pesquisas realizadas. Segue, a baixo, uma das pesquisas realizadas:

Parte de uma pesquisa realizada pela bailarina Natália Colvero e postada no Grupo Royale Cia. De Dança no Facebook.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/05/1285003-minha-historia-fui-torturada-em-1970-e-denunciei-o-coronel-ustra.shtml>

“Minha História: Fui torturada em 1970 e denunciei o coronel Ustra.

Depoimento a ELEONORA DE LUCENA - ENVIADA ESPECIAL AO RIO DE JANEIRO.

RESUMO: *Presa e torturada em 1970, a atriz Bete Mendes encontrou o coronel Brilhante Ustra numa viagem ao Uruguai em 1985. Ela era deputada federal, e ele atuava na embaixada em Montevideú. Na volta, ela denunciou Ustra ao presidente Sarney. Aos 64, a atriz diz não temer retrocessos, mas pede atenção aos movimentos contra a democracia. Fui presa duas vezes. Na primeira, não fui torturada fisicamente. Na segunda, foi total. Fui torturada [em 1970] e denunciei [o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra]. Isso me marcou profundamente. Não desejo isso para ninguém --nem por meus inimigos. A tortura física é a pior perversidade da raça humana; a psicológica, idem. (Ex-chefe do DOI-Codi, coronel Ustra é alvo de várias ações). Não dá para ter raiva [de quem me torturou]. A gente é tão humilhado, seviciado, vilipendiado que o que se quer é sobreviver e bem. Estou muito feliz, sobrevivi e bem. E não quero mais falar desse assunto.”*

Foram propostos exercícios de construções de pequenas frases coreográficas a partir de disparadores oferecidos por mim e pelas bailarinas e bailarino como: fragmentos de obras literárias e jornalísticas que discorreram sobre o período, narrativas de mulheres que vivenciaram a ditadura, pesquisas, exposições e discussões de filme sobre o período (“Visões” de Christopher Hampton, “Batismo de Sangue” de Helvecio Ratton, “O que é Isso Companheiro”, de Bruno Barreto). Cabe ressaltar que esse planejamento foi sendo repensado ao longo do processo de acordo com as demandas de todos os envolvidos na pesquisa.

A Oficina de Criação Coletiva gerou um espetáculo de dança que foi apresentado no Theatro Treze de Maio, em Santa Maria - RS, nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2016, às 20 horas, conjuntamente com o espetáculo de final de ano letivo da ONG Royale. O resultado da Oficina de Criação Coletiva foi, então, a construção de um balé na contemporaneidade, cuja trilha sonora, figurinos, cenografia foram também criados pelo bailarino e pelas bailarinas, conjuntamente comigo e com a professora de Oficina de Artes Visuais, Cristine Vasconcellos. A iluminação do espetáculo, bem como o texto e a escolha das fotos dos vídeos que antecederam o espetáculo, foram criados conjuntamente com Guilherme Cassel Bittencourt, que ainda fez a edição dos vídeos.

Todas as vivências ocorridas nas Oficinas de Criação Coletiva foram registradas no meu diário pessoal, bem como foram realizadas fotografias do processo, pois:

O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela, o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa: ela reduz sempre o *corpus* de que tenho necessidade ao corpo que vejo; ela é a Particular absoluto, a Contingência soberana, fosca e um tanto boba, o Tal (tal foto, e não a foto), em suma a *Tique*, a Ocasão, o Encontro, o Real, em sua expressão infatigável (BARTHES, 2015, p. 14).

Sendo uma imagem do momento, a fotografia se torna um disparador da escrita para o meu corpo – escrita, podendo ser movimento congelado do momento dançante que se torna desencadeador de pensamentos. Escrita – imagem, a fotografia é um disparador criador para o

corpo – escrita, pois o corpo que dança é um corpo que escreve por meio dos movimentos, onde os sentimentos, emoções, percepções do mundo são capturados e congelados pelo corpo fotografado.

O espetáculo foi filmado e encontra-se anexado a tese, pois o mesmo é o produto artístico autoetnográfico gerado pela pesquisa.

Foram as multiplicidades produzidas pelas bailarinas e pelo bailarino da Royale Companhia de Dança que tornaram o corpo – escrita uma coreografia coletiva de muitos corpos em seus processos de fazer artístico.

*3. O corpo -escrita tece movimentos com a história do balé no ocidente **

“O ballet, portanto, é uma arte da memória e não da história [...] São memórias físicas; quando as bailarinas conhecem um bailado, conhece-o no músculo e nos ossos [...] Por conseguinte, o repertório do ballet não está registrado em livros ou bibliotecas: está contido no corpo dos bailarinos (HOMANS, 2010, p. 20)

**A tese conta, em seu final, com um pequeno glossário referente às terminologias utilizadas no balé.*

Foto: Dartanham Baldez Figueiredo - Teatro Treze de Maio - 2016 -

Imagem manipulada digitalmente

O desenvolvimento do balé está relacionado à evolução histórica do mundo. À medida que as sociedades se desenvolviam e que eram construídas alianças políticas e econômicas, a cultura tinha seu progresso atrelado à vida dos homens e das mulheres que edificavam a história.

Surgido nas cortes renascentistas, o balé objetivava enaltecer a nobreza e apaziguar o povo. Mas como uma arte profundamente ligada à história, o balé seguiu os caminhos da evolução humana, carregando e difundindo discursos políticos e ideológicos de gênero, classe, raça e etnia.

Cabe ressaltar que neste capítulo será apresentado principalmente o ponto de vista de Jennifer Hommans, que possui uma visão crítica da história do balé.

3.1. O surgimento do balé na França.

O período histórico caracterizado como Renascimento começou a manifestar-se a partir de meados do século XIV, irradiando-se da Itália para o resto da Europa ao longo de duzentos anos. Enriquecidas pelo comércio com o Oriente, as cidades italianas foram responsáveis por um intenso florescimento intelectual e artístico que revolucionou significativamente o pensamento e a estética, marcando o início da Idade Moderna (HOBSEWORN, 2001).

As antigas cortes medievais se transformaram, oferecendo uma imagem à altura da rica aristocracia. Surgem os palácios de mármore, luminosos, rodeados por fontes e jardins, em contraponto aos frios e escuros castelos de pedra medievais. A cultura clássica greco-romana é

resgatada. Arquitetos, pintores, escultores, músicos são requisitados e disputados pela nobreza, cujas festas oferecidas tornaram-se símbolo de status, riqueza e poder.

O balé nasceu nas cortes renascentistas quando as danças começaram a ser organizadas como forma de espetáculo nas festas da nobreza. Seu surgimento na França foi ocasionado pelo casamento do rei francês Henrique II com a nobre italiana Catarina de Médicis em 1533. Catarina de Médicis trouxe para a corte francesa o gosto pelas artes, fazendo surgir festas e comemorações suntuosas como as que ocorriam na Itália. Como a França vivia um clima de tensão devido a conflitos civis e religiosos, os eventos teatrais tornaram-se um instrumento político, objetivando distrair e acalmar a plebe.

Foram dois italianos os responsáveis pela organização da dança como forma de espetáculo na França: Catarina de Médici e Baldassarino de Belgiojoso, que “rapidamente tratou de afrancesar seu nome para Balthasar de Beaujoyeux” (PORTINARI, 1989, p. 61). Nasceu assim o *Ballet Comique de La Reine*, em 1581, um dos mais célebres e o primeiro balé de corte, caracterizado como um baile organizado em torno de uma ação dramática.

Nesse período ainda não existiam palcos e os bailarinos e atores que participavam dos espetáculos realizavam suas ações no meio do público. Os balés eram concebidos com o claro objetivo político de glorificar a nobreza, enaltecendo o seu poder e a sua sabedoria para governar.

O Ballet Comique de La Reine foi elogiado na altura e mais tarde gravado na memória francesa como o primeiro de um novo gênero, o *ballet de cour*, que impôs aquilo a que um estudioso chamou um “classicismo intenso e exacto” às práticas então livres do espetáculo. Antes do *Ballet Comique de la Reine*, as danças nos espetáculos da corte eram mais parecidas com passeios de estilo do que com ballet. No *Ballet Comique de La Reine*, pelo contrário, havia uma disciplina e uma configuração formais, que tinham a ver com o desejo de tornar a dança e a música uma medida da ordem do universo. Foi a precisão concreta dos autores – a sua preocupação com a definição do comprimento, duração, medida e geometria de um passo – juntamente com suas amplas aspirações espirituais, que estabeleceram a base para as técnicas da dança clássica

como as conhecemos hoje; a base sobre a qual os mestres do ballet trabalhariam quando, quase um século depois, no reinado do rei Luís XIV de França, iriam sistematizar e codificar os passos do ballet segundo um conjunto de rigorosos princípios geométricos (HOMANS, 2010, p. 34-35).

O *Ballet Comique de La Reine*, além de sistematizar a dança por meio do balé de corte e torná-la parte integrante da vida da nobreza francesa, associava objetivos políticos e religiosos. No momento em que tentaram alcançar a precisão e a perfeição por meio dos movimentos do corpo, seus autores procuraram elevar espiritualmente os sujeitos, torná-los próximos de Deus, na busca da transcendência espiritual. Assim, com os belos espetáculos do balé, a nobreza marcava seu direito divino de governar os sujeitos, numa clara articulação política que visava à preservação de seu poder.

Foi no reinado de Luís XIII, iniciado em 1617, que o balé de corte tornou-se um importante instrumento político de enaltecimento do poder divino do rei. Embora Luís XIII tenha recebido uma educação superficial, interessava-se por música e “escrevia bailados, desenhava fatos e desempenhava muitas vezes o papel principal em produções da corte: gostava de representar o Sol e Apolo, apresentando-se como Deus na Terra e pai do seu povo” (HOMANS, 2010, p. 36).

Tendo em vista aumentar a fantasia e o encantamento na figura do rei, foi concebida a ideia de palco e, posteriormente, de teatro, pois até então os bailarinos dançavam em palácios tendo a plateia no mesmo nível. Influenciados por cenógrafos italianos, os franceses começaram a pensar em um piso elevado, onde pudessem montar cenários que exaltassem a magia e o encantamento real.

A ideia por de trás destas inovações teatrais era simples: ilusão. Começara a ser possível criar efeitos cada vez mais espetaculares e mágicos – efeitos que pareciam desafiar a lógica física e humana e sobretudo rodear os actores, nomeadamente o próprio rei, de uma aura de encanto. Isso era extremamente importante [...] Durante o século XVII, a ideia de que a monarquia era uma herança de sangue e não dinástica ganhou

ainda mais destaque, tornando o corpo do rei objeto de adulação política e religiosa cada vez mais intensa. Ele governava, afirmavam os teóricos, por Direito Divino: já se encontrava, por sangue e nascimento, mais próximo dos anjos e de Deus (HOMANS, 2010, p. 37-38).

Esta concepção da monarquia como direito divino realçado na figura do rei encontrou seu apogeu no reinado de Luís XIV, filho de Luís XIII, que governou a França por 72 anos e 110 dias, sendo o seu reinado considerado o mais longo da história europeia.

Durante o reinado de Luís XIV, a arte e a cultura experimentaram um significativo apogeu e a França passou a ditar rígidas normas e regras de conduta para toda a civilização europeia.

A corte francesa tornou-se prisioneira de um modo de vida rígido, submetida à regras muitas vezes inflexíveis. A etiqueta é concebida como um enredo teatral: cada nobre é visto como uma personagem que desempenha um papel específico, que só poderá ser modificado ao bel prazer e à vontade suprema do soberano. Tudo é concebido para a exaltação e a divinização do ator principal, Luís XIV, o Rei Sol, que encarna a representação da monarquia absoluta do período (BOURCIER, 2006).

O gosto pela mitologia greco-romana dominava toda a arte oficial. Para Paul Bourcier (2006), a mitologia é concebida não como o conhecimento de um sistema próprio de uma determinada cultura, mas como uma garantia de perenidade dessa cultura. Ou seja, a corte vê seu reflexo na mitologia, reflexo este que parece garantir sua continuidade e estabilidade no poder.

A etiqueta na corte tinha um claro objetivo político para Luís XIV: manter os nobres sob controle, evitando revoltas que desafiassem o poder real. Presos em uma etiqueta ritualizada e inflexível, os nobres tinham lugares específicos na corte e viviam em um clima de constante tensão, pois sabiam que poderiam perder seu status e seus privilégios ao realizar qualquer ato que desagradasse o rei. Assim, Luís XIV controlava a nobreza e garantia sua estabilidade política, exercendo com maestria o absolutismo monárquico (teoria política onde todo o poder é concentrado nas mãos do soberano).

Dentro deste contexto, o ensino da dança foi utilizado para aumentar a disciplina na corte, pois a dança era considerada parte indispensável da etiqueta e todos os nobres deveriam dominá-la, tal como o rei a dominava. Foi fundada assim, em 1661, a Real Academia de Dança.

A dança há muito que era vista como um dos três principais exercícios da nobreza, juntamente com a equitação e o porte de armas, e os professores de dança acompanhavam muitas vezes os nobres em excursões militares para evitar interrupções na aprendizagem. A dança era ensinada em escolas de esgrima e equitação, e normalmente fazia também parte do programa de estudos das academias criadas pela nobreza no início do século XVII para dar aos filhos vantagens nas artes da guerra e da corte. A dança era por conseguinte uma arte militar complementar, uma disciplina de tempo de paz semelhante à esgrima e à equitação, com as quais partilhava alguns dos movimentos e uma abordagem disciplinada ao exercício e engenho físicos. No entanto, com a criação da Academia de Dança, Luís XIV voltava a assinalar o desvio das artes marciais para a etiqueta da corte: das batalhas para os ballets (HOMANS, 2010, p. 42).

Ser um exímio bailarino era primordial para um nobre obter sucesso na corte e, conseqüentemente, ser acolhido por Luís XIV. Mas a Real Academia de Dança tinha outro objetivo ambicioso: estabelecer a supremacia da cultura francesa em toda a Europa, aumentando a influência da França não apenas militarmente, mas também culturalmente e intelectualmente. Como Luís XIV era um rei muito admirado por suas vitórias militares e por firmar a estabilidade política na França, logo a Europa se rendeu à cultura francesa.

Em 1669 foi fundada a Academia Real de Música, onde foi criada uma escola de dança, semente da futura Ópera de Paris, e que foi fundamental para o desenvolvimento do balé e da ópera na França. Esta escola conheceu seu apogeu com a direção do italiano Jean Baptiste Lully.

A parceria de Jean Baptiste Lully com o mestre de dança francês Pierre Beauchamp fez com que o balé de corte assumisse um caráter cada vez mais refinado e codificado, pois naquele momento:

O ballet baseava-se em dois pilares. *La belle danse* era um deles: prescrevia a maneira de dançar dos nobres. O segundo era o espetáculo. Os ballets não eram ainda espetáculos de dança apresentados durante a noite a um público no teatro, como são hoje. Eram ainda e sobretudo *ballets de cour*, manifestações de poder grandiosas efetuadas por e para os que detinham o poder. De certa forma, *la belle danse* e o *ballet de cour* tinham a mesma vocação: juntos representavam e afirmavam as hierarquias que determinavam a vida na corte e a magnificência do rei. No entanto, funcionavam também em oposição. Enquanto *la belle danse* apontava para uma rígida disciplina clássica, o *ballet de cour* voltava-se nitidamente para uma estética barroca mais suntuosa e extravagante (HOMANS, 2010, p.57).

La belle danse era predominantemente masculina, dançada apenas pelos homens em bailes ou espetáculos da corte, em um estilo nobre e elegante, sem passos acrobáticos ou virtuosos. Era a máxima representação da etiqueta da corte francesa, definindo e ratificando hierarquias.

Já os *ballets de cour* eram espetáculos grandiosos onde mestres de balé profissionais dançavam junto à nobreza em torno de um tema central. Mas logo o *ballet de cour* encontrou um forte concorrente: a *comédie ballet*. Com um caráter mais satírico e semelhante às óperas italianas, a *comédie ballet* unia o teatro e a música ao balé. Não se constituíam em apenas danças, mas traziam o enredo junto da ação cênica.

Entre 1669 e 1700, Pierre Beauchamp sistematizou as cinco posições de pernas e braços que deveriam ser utilizadas nas danças da corte e que “são a escala maior, as cores primárias das quais surgem todas as outras construções no ballet. Sem elas *la belle danse* seria uma dança social; com elas, deu-se o salto crucial da etiqueta para a arte” (HOMANS, 2010, p. 49).

Pierre Beauchamp teve um papel decisivo na elaboração e na codificação da técnica do balé, pois, como toda a arte desenvolvida durante o reinado de Luís XIV, o sistema construído por ele tendia à beleza das formas, à sua conformidade a uma regra fixa e, conseqüentemente, à sua rigidez.

Assim, ao trabalhar a partir dos passos do balé de corte, Beauchamp atribuiu aos mesmos uma beleza formal, dentro da regra da qual se fixa sua evolução. O objetivo era torná-los movimentos naturais, disfarçando o esforço para sua execução. O sistema elaborado por Beauchamp foi “o esforço talvez mais bem-sucedido para idealizar o corpo humano, para fazer dos gestos da dança uma criação tão bela e artificial quanto os versos clássicos” (BOURCIER, 2006, p. 118).

Embora Luís XIV incentivasse as artes e as utilizasse com objetivos políticos, a igreja católica associava a dança e o teatro ao pecado, sendo excomungados muitos bailarinos, compositores e atores e negado a estes um enterro cristão. Apenas os jesuítas apoiavam e incentivavam as artes, pois as consideravam uma ferramenta lúdica para atrair fieis.

No início do século XVIII, o balé chegou ao teatro, quando Luís XIV fez abrir ao público os teatros do *Palais Royal* e do *Petit Bourbon*. Preparadas por Pierre Beauchamp na escola de dança da Academia Real de Música entraram em cena a primeira geração de bailarinos profissionais.

A partir desse período, os mestres de dança passaram a lecionar em escolas abertas a todas as classes sociais, exigindo qualidade técnica e artística dos seus pupilos.

Além do mais – e isso era de facto uma mudança – as mulheres começaram a aparecer no palco. Quando *Le Triomphe de l'Amour* (apresentado pela primeira vez na corte em 1681) foi encenado na Ópera de Paris, os papéis dançados originalmente pela princesa e outras senhoras da família real não foram assumidos por homens *em travesti*, como era costume. Foram desempenhadas pelas primeiras bailarinas profissionais,

incluindo *Mademoiselle de La Fontaine*, também conhecida por compor os seus próprios passos. Curiosamente, o facto de haver mulheres a dançar no palco da Ópera passou despercebido na época: ‘uma novidade singular’, comentou prosaicamente o *Mercure Galante*. A razão para esta diferença pode estar no facto de La Fontaine apenas ilustrar o que as pessoas já sabiam: que nos anos seguintes à fundação da Ópera de Paris, a dança social e a dança profissional tinham começado a seguir caminhos diferentes. Passaram a existir dois percursos distintos, a corte e o teatro, e estes não se misturavam tão facilmente como no passado. Para as mulheres, foi um caso de promoção por despromoção: quando os nobres *verdadeiros* começaram a desistir e os papéis foram assumidos por profissionais especializados (mas de baixa categoria social), as bailarinas encontraram o seu lugar (HOMANS, 2010, p. 67).

Não apenas as mulheres começaram a aparecer mais assiduamente nos palcos, mas também o balé adentrou nos teatros, opondo claramente a dança teatral da dança da corte. Enquanto as danças na corte tornavam-se mais simples, o balé desenvolveu a complexidade de sua técnica. Um novo ciclo se iniciou.

3.2. O Iluminismo, as bailarinas e o desenvolvimento do balé narrativo

No início do século XVIII, a França exercia poderosa influência intelectual e política em toda a Europa, pois o modo de vida da corte francesa era visto como modelo de civilização e cultura. O balé, que expressava a soberania da arte dos nobres franceses, difundiu-se até a Rússia Imperial. Mas importantes ventos de mudança começaram a questionar a supremacia dos reis, fortemente baseada nos princípios religiosos do Direito Divino. Surgiu um importante movimento filosófico alicerçado em ideias que pregavam o respeito à natureza e a valorização da liberdade.

O movimento Iluminista foi desenvolvido e propagado pela elite intelectual europeia durante o século XVIII e defendia o predomínio da razão sobre a supremacia dos preceitos religiosos ainda oriundos da Idade Média, que garantiam o poder dos nobres e do clero. Os iluministas objetivavam substituir a visão teocêntrica (ainda predominante nesse período e que trazia Deus como centralidade universal) por uma visão mais racional, onde o sujeito pudesse responder as suas interrogações de modo científico e coerente, livrando-se das explicações

“sobrenaturais” e “divinas” proliferadas pela igreja e que reforçavam o absolutismo monárquico. Surgiu a visão antropocêntrica, que concebia o sujeito como centro do universo.

A França foi o berço do Iluminismo liderando teoricamente o movimento no continente europeu por meio da propagação das ideias de um grupo de intelectuais chamados *Philosophes*, dentre os quais se destacaram Voltaire, Diderot e Montesquieu (HOBBSAWN, 2001). Outros pensadores importantes do período foram o holandês Bento de Espinosa, o inglês John Locke, os escoceses Adam Smith e David Hume, o alemão Immanuel Kant, o suíço Jean Jacques Rousseau, o norte americano Benjamin Franklin, o brasileiro Benjamin Constant.

As ideias do movimento iluminista não se restringiram somente a Europa, influenciando amplamente a vida política e intelectual da maior parte dos países ocidentais. A época do Iluminismo foi marcada por transformações políticas tais como: a criação e consolidação dos estados nações; a expansão dos direitos civis; e a redução da influência de instituições hierárquicas como a nobreza e a igreja, por meio de movimentos sociais como a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos.

O pensamento iluminista estendeu sua influência não apenas no campo intelectual e político, mas também artístico, levando os franceses a questionarem o estilo aristocrático e hierárquico do seu balé. Objetivou-se uma reforma radical no campo do balé, tentando aproximá-lo dos sujeitos em suas realidades cotidianas. Esse movimento “teve muitos protagonistas, incluindo mulheres. Tradicionalmente relegadas para um papel secundário, durante o século XVIII as bailarinas surgiram como críticas frontais e inovadoramente ousadas” (HOMANS, 2010, p. 78).

Procurando romper com o caráter fidalgo e de divinização da nobreza no balé francês, muitos reformadores trouxeram para as luzes do palco o erotismo e a sensualidade feminina. Duas bailarinas destacaram-se nesse período: Marie Sallé e Marie-Anne de Cupis de Camargo, mais conhecida como La Camargo.

Maria Sallé nasceu na França em 1707, descendendo de uma família de artistas itinerantes, onde se destacavam atores e acrobatas. Quando criança percorreu a França e a Inglaterra com seus pais, tendo iniciado seus estudos de balé em Londres. Quando regressou à França, estudou balé com os famosos bailarinos Françoise Prévost (que utilizava pantomina em suas atuações, dispensando muitas vezes o uso das tradicionais máscaras no balé), Jean Balon e Michel Blondy, tendo estreiado na Ópera de Paris em 1727 (FARO; SAMPAIO, 1989).

Logo conquistou muitos admiradores devido à sua arte e também por sua grande beleza, entre os quais os filósofos iluministas Voltaire e Montesquieu. Mas, cansada do estilo aristocrático do balé na Ópera de Paris, Marie Sallé voltou a Londres onde “pôs de parte a sua formação clássica (e as máscaras e os vestidos espartilhados) e concentrou-se em danças a solo que misturavam pantomina, o gesto e movimentos livres para contar uma história e transmitir as suas emoções, sem palavras” (HOMANS, 2010, p. 90).

Marie Sallé foi considerada uma artista inovadora, pois rompeu com vários estereótipos do período. Era uma mulher, num mundo onde os homens ainda eram soberanos como bailarinos. Era uma coreógrafa ousada que se utilizava da pantomina para transmitir seus sentimentos, dispensando as máscaras e as roupas compactas do balé que dificultavam os seus movimentos. Os figurinos usados por Sallé lembravam as roupas gregas, deixando seu corpo livre, o que realçava a sensualidade do corpo da bailarina em cena. Com isso, Maria Sallé trouxe para o balé um caráter feminino e erótico, onde a subjetividade do corpo entrava em cena, demonstrando que o balé poderia expressar a interioridade dos sujeitos e não apenas fatos gloriosos e heróicos da nobreza.

Marie-Anne de Cupis de Camargo, mais conhecida como La Camargo, nasceu em Bruxelas em 1710. Era filha de Ferdinand-Joseph de Cupis, violinista e mestre de balé da corte belga. Iniciou seus estudos de balé com seu pai e estreiou na corte belga em 1720. Em 1723 foi para Paris, onde estudou com Françoise Prévost e Michel Blondy. Em 1726 estreiou na Ópera de Paris e dentro de pouco tempo tornou-se a *primeira bailarina** (FARO; SAMPAIO, 1989).

La Camargo destacou-se por seu brilhantismo técnico, pois executava com precisão passos tradicionalmente efetuados pelos homens, como *entrechats*** e *cabriolés****. A fim de realizar tais passos com maior facilidade e destreza, encurtou o comprimento de suas saias, causando escândalo na Ópera de Paris e carregando sua dança de sensualidade.

Cabe ressaltar que em um momento onde o corpo feminino era aprisionado por dogmas morais e religiosos que procuravam cercear a sexualidade feminina, os atos de Marie Sallé e La Camargo não eram apenas transgressores, mas também corajosos, pois buscavam a liberdade de expressão do corpo feminino na dança.

Por muito que nos custe imaginar, a ideia de que Camargo podia exibir de forma tão ousada o seu talento assinalou uma mudança da modéstia para uma maneira de dançar mais arrojada e abertamente sedutora. Suscitou muitas críticas, e serve para lembrar como as bailarinas podiam parecer provocadoras no palco, sobretudo quando rompiam com os modos prescritos do estilo nobre [...] Sallé e Camargo alteraram sem querer o rumo do ballet, apontando-o para o século XIX, em que a bailarina acabaria por substituir o *danseur* no cume da arte (HOMANS, 2010, p. 92).

É claro que as bailarinas pagavam um preço por suas “transgressões” no palco. Embora fossem mulheres independentes, que ganhavam seu próprio sustento e administravam seus rendimentos, durante muito tempo o balé foi associado à prostituição. Vindas predominantemente das classes sociais mais baixas, as bailarinas encontravam um modo de ascensão social na Ópera de Paris, pois muitas usavam de seus talentos e belezas para conseguir um “protetor” rico, de preferência um nobre que lhe oportunizasse uma vida de luxos e riquezas. Assim, segundo Judith Hanna (1999), muitas das bailarinas da Ópera de Paris também atuavam como cortesãs, ligando o balé ao mundo da prostituição. Esse pensamento perdurou por muito tempo e foi uma forma simbólica de dominação patriarcal, associando a independência feminina ao pecado cristão.

Foram as ideias propagadas pelo Iluminismo que possibilitaram a presença das mulheres em cena no balé e também derrubaram as máscaras e as roupas pesadas, valorizando a expressão facial e corporal dos bailarinos, de acordo com os princípios de que a dança seria capaz de contar uma história somente com o corpo, sem o uso das palavras. O balé passou “de um ornamento decorativo (dentro da ópera, no caso francês) numa forma de narrativa independente que classificamos hoje de ballet narrativo” (HOMANS, 2010, p. 97).

O precursor do balé narrativo foi o bailarino e mestre de balé francês Jean Georges Noverre, nascido em Paris em 1727. Embora seus pais desejassem que seguisse a carreira militar, desde pequeno interessou-se pelo balé, tendo estudado com Louis Dupré e Jean Barthélémy Lany. Sua estreia como bailarino na Ópera de Paris ocorreu em 1743, mas logo foi para Berlim trabalhar como bailarino na corte alemã. Voltou para a França em 1748, onde trabalhou como coreógrafo em Paris, Marselha e Lyon (FARO; SAMPAIO, 1989).

Em 1755, Noverre viajou para Londres a fim de apresentar seu balé *Les Fêtes Chinoises*, mas suas apresentações foram boicotadas em virtude da guerra entre França e Inglaterra. Em Londres, teve contato com o realismo dramático do teatro inglês, principalmente com as obras de David Garrick, e decidiu aplicar esses modelos no balé francês.

Assim, Jean Georges Noverre publicou, em 1760, o livro *Lettres sur la Danse et sur les Ballets*, em que preconiza o nascimento do *ballet d'action*, que valorizava em sua execução movimentos e gestos expressivos, exprimindo a relação entre as personagens. Noverre explicava que:

Para ser reconhecida como verdadeira arte, a dança deveria tornar-se expressiva. Dai a sua defesa da pantomima a fim de provocar emoção, projetando as paixões humanas. Assim um *ballet d'action* precisava ser convincente em todas as suas partes, desde a unidade do tema e seu perfeito casamento com a música até a elaboração de cenários e figurinos (PORTINARI, 1989, p. 72).

As novas ideias de Jean Georges Noverre confrontavam os espetáculos apresentados na Ópera de Paris. O bailarino considerava tais espetáculos uma espécie de ornamento fantasioso, sem temáticas centrais e apoiados apenas nos virtuosismos dos bailarinos solistas. Posicionava-se contrariamente ao uso de máscaras (herança da dança na antiguidade), os pesados trajes e os sapatos de salto que reprimiam os movimentos dos bailarinos. Criticava também o estilo nobre e aristocrático dos balés, que afirmavam a influência e o poder da nobreza na arte. Ele aspirava tornar o balé essencialmente dramático, que deliberasse sobre a realidade cotidiana dos sujeitos e de seus estados emocionais. Noverre ambicionava escrever textos com os corpos dos bailarinos.

Em sua reformulação para a dança, com ideias muito à frente de seu tempo, Jean Georges Noverre encontrou grande hostilidade e um ambiente de muitas intrigas na Ópera de Paris, que acabaram levando ao seu pedido de demissão de diretor da Ópera em 1781. Mas, com o passar do tempo, seus projetos começaram a germinar, pois:

A única maneira de reformar completamente o ballet era dismantando as suas estruturas formais – entrando nele e alterando a maneira como os dançarinos se movimentavam. Os princípios aristocráticos que organizavam o corpo tinham de ser completamente reexaminados – ou, de forma mais radical, derrubados. Era um desafio formidável, e seria necessária a Revolução Francesa para o cumprir. (HOMANS, 2010, p. 127).

3.3. A Revolução Francesa e a apoteose das bailarinas com o balé romântico

A França do século XVIII era um país totalmente absolutista - onde o rei exercia poderes soberanos, controlando a política, a economia, a justiça, a cultura e a religião -, com grandes desigualdades sociais e uma sociedade estratificada e hierarquizada. No topo da pirâmide social encontrava-se o Primeiro Estado (clero), seguido pelo Segundo Estado (nobreza) e pelo Terceiro Estado (trabalhadores, camponeses e burguesia). O Primeiro e o Segundo Estado eram os donos das terras, cargos e prestígios, sendo isentos de pagamentos de impostos. Quem realmente sustentava a sociedade francesa (e o luxo da corte e do clero) era o Terceiro Estado, que pagava altas taxas para o governo (HOBSEWORN, 2001).

A burguesia francesa, contagiada pelas ideias iluministas e visando maior participação política e diminuição dos impostos, começou a se organizar a fim de alcançar seus objetivos. Para tal, uniu-se aos trabalhadores e camponeses que também desejavam melhorias sociais, políticas e econômicas.

Em 1789, a França vivia uma profunda crise econômica e política (causada pela má administração dos conselheiros do rei e pelas guerras das quais o país havia participado) que provocava inúmeras agitações na sociedade. A fim de acalmar o povo, Luís XVI convocou os Estados Gerais em maio, compostos pelos três ramos da sociedade francesa (HOBSEWORN, 2001). Mas, revoltados pelo sistema de votação que garantia maior número de votos ao clero e à nobreza, o Terceiro Estado, aproveitando-se da retirada do rei da sala de reuniões, proclamou a Assembleia Nacional Constituinte no mês de junho.

Inúmeras agitações populares tomaram as ruas de Paris pedindo a renúncia de Luís XVI e no dia 14 de julho de 1789, foi tomada a prisão da Bastilha (símbolo da monarquia e onde ficavam os presos políticos), dando início ao processo revolucionário. Em agosto de 1789, a

Assembleia Constituinte, composta na maior parte por membros da burguesia, cancelou todos os direitos feudais ainda existentes e promulgou os Direitos do Homem e do Cidadão, que trouxeram grandes avanços sociais, garantindo direitos iguais para todas as pessoas e maior participação política para o povo

A Revolução Francesa tem como apogeu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. O primeiro traço que distingue a declaração francesa da americana é o fato de que a primeira pretende ser universal, isto é, uma declaração dos direitos civis dos homens, repetimos e enfatizamos, sem qualquer tipo de distinção, pertençam não importa a que país, a que povo, a que etnia. É uma declaração que pretende alcançar a humanidade como um todo. É universal e por isso sensibiliza a seus beneficiados e faz tremer em contrapartida, em toda a Europa, as monarquias que circundavam a França (PINSKY, 2008, p. 164).

A maior parte da nobreza fugiu da França durante o processo revolucionário, mas a família real foi capturada e guilhotinada em 1793. O clero teve seus bens confiscados pelos revolucionários dentro de uma proposta de reforma agrária, que também incluía as terras da nobreza. Os revolucionários extinguiram a escravidão negra nas colônias francesas, estabeleceram um teto econômico para salários e produtos e instituíram o sufrágio universal que, infelizmente, englobava somente os homens.

Com o advento da revolução, a Ópera de Paris precisou adaptar-se aos novos tempos. Ao invés dos balés suntuosos que glorificavam o rei e a nobreza, foram organizados festivais que procuravam enaltecer o processo revolucionário e seus heróis. Na realidade, ocorreu apenas uma inversão nos papéis: em vez da nobreza entrar em cena, entravam os revolucionários.

Estes festivais revolucionários foram muitas vezes comparados aos espetáculos do rei, despojados do aparato régio e religioso e refeitos com a cartilha revolucionária. Mas embora seja verdade que a revolução herdou o gosto Bourbon pelo espetáculo épico, os ballets e festivais do rei tinham sido afirmações estáticas da hierarquia e do *status quo*. Os festivais revolucionários, pelo contrário, tinham um ímpeto radical e missionário: repetiam e criavam obsessivamente momentos míticos da Revolução para converter a plebe a novos ideais, novos rituais – e novos arranjos de poder (HOMANS, 2010, p. 144).

Foram nesses festivais revolucionários que surgiu o *corpo de baile** feminino, composto por mulheres de branco (a maioria de origem humilde) que enalteciam a pureza da revolução. Foi uma inovação coreográfica, pois antes não havia corpo de baile, mas apenas danças de pares dos nobres nos balés de corte. Na realidade, as mulheres de branco não dançavam propriamente, realizavam apenas pantominas silenciosas, pois quem dançava realmente nesses festivais era a plebe, expressando suas danças populares e livres. Segundo Jennifer Homans (2010) as mulheres de branco da Revolução Francesa foram as precursoras da *Sylphide*** e das *Willis****.

Com a derrota dos revolucionários e a ascensão de Napoleão Bonaparte em 1799 os mestres de dança voltaram à cena, pois a dança na corte e no teatro foi novamente prestigiada. Napoleão exerceu um grande controle sobre as produções dos balés na Ópera de Paris, escolhendo os espetáculos que deveriam ser montados, e controlando o sistema de aprendizagem dos bailarinos, premiando-os segundo seus méritos e instituindo uniformes para as aulas de balé. A disciplina que impera até a atualidade no balé é considerada oriunda do período napoleônico.

Os princípios aristocráticos que haviam organizado a arte durante tanto tempo foram profundamente subvertidos, e foi nestas décadas pós revolucionárias que surgiram as primeiras linhas gerais do ballet como disciplina moderna. Não é por acaso que até hoje o ballet continua (para melhor e para o pior) imbuído dos princípios que Napoleão decretou para o seu império: rigor profissional e ética meritocrática, aliados a uma disciplina de estilo militar (HOMANS, 2010, p. 154).

Nesse período de mudanças políticas, sociais e econômicas surgiu um novo movimento no campo das artes, o Romantismo, que efetivou as mulheres como divas supremas do balé. Na verdade, o movimento romântico está relacionado a dois importantes acontecimentos que modificaram profundamente a sociedade europeia e cujas ideias refletiram por todo o mundo: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial.

A Revolução Francesa efetuou profundas transformações na Europa. O absolutismo monárquico entrou em crise, a burguesia conquistou direitos políticos e ocorreu o surgimento do liberalismo econômico, baseado na livre iniciativa e na livre concorrência, dando início ao sistema capitalista. Assim, tornou-se urgente modernizar o sistema de produção, torná-lo mais rápido e eficiente. O aumento da produção fez, segundo Edmund Wilson (1986), o processo artesanal se modernizar, fazendo surgir à produção em série e, conseqüentemente, a divisão do trabalho e a especialização da mão de obra. O individualismo tornou-se um valor básico da sociedade da época.

O movimento romântico procurou opor-se aos princípios de um mundo mecanizado e individualista, buscando alcançar a liberdade de criação, a valorização da subjetividade e a fuga de uma realidade fria e insensível para um mundo idealizado. A Antiguidade, com seus deuses e heróis, perdeu terreno para o resgate do espírito medieval, com seus castelos, lendas, cavalheiros, frágeis donzelas, feiticeiros sinistros, prevalecendo o espiritual e o sobrenatural. O sentimento e a comoção são as palavras de ordem. Heróis e heroínas deveriam morrer por amor (BOURCIER, 2006).

O balé seguiu a nova ordem. Ao invés das danças gloriosas e majestosas, voltou-se para concepções mais intimistas e sonhadoras, bem de acordo com as ideias do movimento romântico.

Surgiu *La Sylphide**, o marco do Romantismo no balé, idealizado na bailarina Marie Taglioni e que inaugurou uma nova era onde a figura feminina torna-se a personagem central da cena.

Ela é a bailarina de collants e sapatilhas cor de rosa dos sonhos femininos – e pesadelos feministas. Contudo Marie Taglioni foi uma das mais importantes e influentes bailarinas da história. Ela encantou uma geração e atraiu para a dança alguns dos maiores cérebros literários da Europa, foi uma celebridade internacional – a primeira do ballet – e estabeleceu o modelo para Margot Fonteyn, Melissa Hayden, Galina Ulanova e outras que se seguiram. Mais do que isso, mudou radicalmente a sua arte: *La Sylphide* abriu caminho para o ballet das sapatilhas e tutus que conhecemos hoje (HOMANS, 2010, p. 167 – 168).

Marie Taglioni nasceu em Estocolmo, em 1804, onde seu pai, o italiano Filippo Taglioni (descendente de uma longa linhagem de bailarinos), era mestre de balé da corte sueca. Sua mãe, Sophie, era filha de um famoso cantor de ópera e seu irmão, Paul, tornou-se um importante bailarino e coreógrafo. Em virtude do clima de mudanças sociais, políticas e econômicas que existia na Europa, a família Taglioni vivia constantemente separada, pois Filippo ia aonde havia trabalho como mestre de balé (FARO; SAMPAIO, 1989).

Foi em Paris, em 1812, que Marie iniciou seus estudos de balé com Jean François Coulon, um dos primeiros mestres de balé a trabalhar a técnica das sapatilhas de pontas com as bailarinas, que foi criada pelos italianos como mostra de virtuosismo.

Em 1821, Filippo Taglioni foi designado mestre de balé em Viena e decidiu fazer a estreia da filha na corte vienense. Mas, quando Marie chegou de Paris, Filippo percebeu que a técnica da filha estava abaixo do esperado e decidiu tornar-se seu mestre de balé. Como possuía não apenas limitações técnicas, mas também limitações físicas (Marie era alta, desengonçada, muito magra e com as costas curvadas), pai e filha trabalharam incessantemente por seis meses a fim de reinventar Marie como bailarina (FARO; SAMPAIO, 1989).

No decorrer de seu trabalho, Taglioni forçou o seu estilo de dança em dois sentidos aparentemente opostos: simplicidade e virtuosismo. Livrou-se de um século de afetação aristocrática e refinou as proezas que ela e o pai aprenderam com os bailarinos italianos. No entanto – e esta ressalva é importante – Taglioni teve também de torner as suas próprias limitações físicas. As suas costas arqueadas obrigavam-na a inclinar-se ligeiramente para a frente (o pai pedia-lhe sempre para que se endireitasse), e litografias mostram que ela incorporou esta pose a sua técnica, alterando habilidosamente o seu equilíbrio e ajustando os membros para os alinhar com as suas estranhas proporções e pose escorçada. Ela nunca parecia perfeitamente alinhada, o que contribuiu para o seu encanto: as proporções ligeiramente distorcidas e os ajustamentos compensatórios davam à sua dança uma espécie de energia comprimida, fazendo lembrar as mulheres pintadas por Ingres (HOMANS, 2010, p. 171)

Na busca pela superação de suas limitações, Marie sempre treinou excessivamente, desenvolvendo uma musculatura extremamente forte, mas que aparentava graça e feminilidade, sobretudo pela utilização das sapatilhas de pontas. Na época de Marie Taglioni as sapatilhas de pontas não possuíam a ponta de gesso como na atualidade, eram sapatos de cetim macio, com solas de couro, ponteira redonda e fitas que eram atadas nos tornozelos. As bailarinas, na verdade, não “subiam” na ponta de gesso como hoje, elas realizavam uma meia ponta de pé muito alta, em “uma posição extremamente incomoda, e as bailarinas do século XIX costumavam atar com força os dedos dos pés dentro de sapatilhas pequenas” (HOMANS, 2010, p. 173). As ataduras nos dedos dos pés objetivavam fortalecer o metatarso, mas também causavam inúmeras lesões.

A estreia de Marie Taglioni ocorreu em Viena, 1822, dançando um balé composto por seu pai. Logo foi se apresentar em teatros na Alemanha, e sua fama como bailarina começou a chegar a Paris. Em 1827 fez sua estréia na Academia Real de Música e tornou-se primeira bailarina da Ópera de Paris em 1829.

Embora tenha dançado vários balés na Ópera de Paris, a imagem de Marie Taglioni ficou eternamente vinculada ao seu mais famoso papel: a *sylphide*. Na realidade, o balé *La Sylphide* é considerado um dos marcos do movimento romântico na dança ao exprimir várias concepções do período: melancolia, amor impossível, fantasia, morte, emoção. A leveza, a graça e a técnica das sapatilhas de pontas colaboraram para incorporar muitas concepções do movimento romântico ao corpo de Marie Taglioni, que se tornou a própria imagem da *sylphide*.

A intenção não era levantar vôo, mas precisamente deslizar pelo chão, sugerindo que a bailarina pertencia de igual modo aos mundos humano e sobrenatural e que conseguia pairar eternamente entre os dois. Era portanto uma dança baseada num paradoxo: uma leveza pesada e uma espiritualidade musculada que faziam com que Taglioni parecesse ao mesmo tempo terrena e celestial (HOMANS, 2010, p. 186).

Marie Taglioni tornou-se a própria encarnação da imagem da bailarina clássica: uma mulher de sonho, delicada, que deslizava pelo chão, realizando proezas que os simples mortais nunca seriam capazes de realizar. A fantasia no balé atingiu seu apogeu, fazendo da bailarina um ideal de feminilidade bem de acordo com as concepções do período. Muitos escritores e poetas auxiliaram a divulgar essa imagem de Marie Taglioni, criando em torno da bailarina um imaginário de feminilidade baseado na doçura, na delicadeza e na pureza.

A própria Marie Taglioni colaborava para a manutenção de uma imagem de mulher recatada e decente. Numa época em que grande parte das bailarinas também atuava como cortesãs, Marie levava uma vida discreta sendo boa mãe e dona de casa. Apesar da divisão clara entre esfera pública (pertencente aos homens, provedores do lar) e privada (onde ficavam as mulheres, cuidando da casa e da prole), Marie também era uma fonte de admiração para as mulheres, pois “vivia o que elas só podiam sonhar: uma vida pública, independente e plenamente expressa que apesar disso parecia manter os princípios da decência e da graça femininas” (HOMANS, 2010, p. 193).

Mas sem demora surgiu uma oponente para Maria Taglioni, a austríaca Fanny Elssler, nascida em 1810 e filha de um auxiliar do compositor Joseph Haydn. Fanny iniciou seus aprendizados de balé em Viena, onde estudou com Jean Aumer, tendo dançado posteriormente na Itália e na Inglaterra. Sua estreia na Ópera de Paris ocorreu em 1834.

Logo se estabeleceu uma rivalidade entre Taglioni e Elssler. Os admiradores do balé na Ópera de Paris, segundo Maribel Portinari (1989), dividiram-se em duas alas: uns louvavam a dança “pagã” de Fanny Elssler (considerada uma “bailarina da terra”, pois privilegiava danças ligeiras ou *allegros**, de caráter**), e outros admiravam a dança “cristã” de Maria Taglioni (vista como uma “bailarina do ar”, que fundia-se ao estilo da sílfide com danças lentas ou *adágios****). Fanny era uma bailarina que privilegiava a sensualidade em suas danças, correspondendo a um ideal de bailarina romântica mais ligada ao exótico e ao sexual, reforçando a ideia da bailarina cortesã.

Em 1841, estreou na Ópera de Paris o balé *Giselle** caracterizado como o momento de apoteose do balé romântico e lançando uma nova estrela, a italiana Carlotta Grisi.

Carlotta Grisi nasceu em 1819, descendente de uma família de cantores de ópera, e iniciou seus estudos de dança em 1826 na Escola de Balé do Teatro Scala, em Milão. Em 1833, em *tournée* pela Itália, conheceu Jules Perrot, bailarino, coreógrafo e mestre de balé francês. Logo, Perrot e Grisi tornaram-se amantes e ele a levou para Paris, onde foi primeira bailarina da Ópera de 1841 a 1849 (FARO; SAMPAIO, 1989).

O balé *Giselle* foi coreografado por Jules Perrot e Jean Coralli especialmente para Carlotta Grisi, trazendo em sua obra “três obsessões românticas afins – a loucura, a valsa e um passado cristão e medieval idealizado” (HOMANS, 2010, p. 198).

No campo da técnica, o balé *Giselle* foi responsável por uma notável evolução. No segundo ato, todas as bailarinas do corpo de baile dançaram usando as sapatilhas de pontas, ao contrário de *La Sylphide*, onde só a bailarina solista fizera isso. A partir daí, as sapatilhas de pontas começaram a ser utilizadas por todas as bailarinas do conjunto.

Cabe ressaltar que os balés *Giselle* e *La Sylphide* continuam até a atualidade fazendo parte do repertório das grandes companhias de dança, como marcos do balé romântico, pois:

La Sylphide e Giselle foram os primeiros bailados modernos: achamos que os conhecemos porque continuam a ser representados, embora em versões muito alteradas, mas a sua importância não se resume a isso. Os românticos franceses inventaram o balé tal como o conhecemos hoje: quebraram o domínio que o texto, a pantomina e o ballet narrativo exerciam sobre a dança, e alteraram completamente o eixo da arte – esta deixou de gerar apenas em torno dos homens, do poder e dos modos aristocráticos; dos deuses clássicos e actos heróicos; ou mesmo dos pitorescos e antiquados eventos e aventuras de aldeia. Em vez disso, era uma arte de mulheres empenhadas em registrar os nebulosos mundos interiores dos sonhos e da imaginação (HOMANS, 2010, p. 201).

Ao se tornarem ícones do balé romântico, *La Sylphide* e *Giselle* centraram a dança clássica na imagem diáfana da bailarina e colocaram o homem como figura secundária na cena, relegado a mero suporte da parceira. Ainda fizeram da música, do movimento e do gesto instrumentos de expressão dos desejos inconscientes e das emoções subjetivas, colocando a narração e a pantomina em segundo plano. Assim, criaram uma estrutura narrativa que iria sustentar o balé por muito tempo.

Em 1848, a França passou por uma grave crise econômica, fato que ocasionou uma grande revolta popular e acabou derrubando a monarquia e instituindo uma república. Em meio a essas ondas de revoltas com cunhos nacionalistas em toda a Europa, o Romantismo perdeu força no balé. Estrelas como Marie e Filippo Taglioni, Fanny Elssler, Carlotta Grisi e Jules Perrot, aposentaram-se ou partiram para outros países. Na França:

O Segundo Império e a Terceira República, que lhe sucedeu, assistiram a um aumento súbito de espetáculos populares, muitas vezes incentivados por altos funcionários do Estado que viam no entretenimento uma forma de controle social: o Folies Bergère e o Moulin Rouge, concertos ao ar livre, pantominas, espetáculos de variedade, magia, fantoches e bailes de máscaras [...] Na verdade, o ballet pertencia cada vez mais aos homens do Jockey Club e era geralmente conhecido, segundo um crítico, como um 'mercado de raparigas' muito mal disfarçado. Além disso, à medida que uma nova geração de homens e mulheres de letras se afastava do Romantismo e se inclinava para o realismo, a ligação outrora importante com o ballet esmorecia (HOMANS, 2010, p. 203 – 204).

Mas a primazia da escola francesa de balé irradiou-se para toda a Europa. E foi na Rússia Imperial que encontrou o seu mais fértil solo.

3. 4. A era de Marius Petipá na Rússia.

A Rússia do século XVII era um país predominantemente agrário e camponês, isolado politicamente, economicamente e culturalmente do resto da Europa. Seus imperadores, chamados de czares, governavam baseados no absolutismo monárquico, respaldados pela Igreja Ortodoxa, que exercia grande influência na sociedade e na cultura (HOBSEWANE, 2001)

Durante séculos, o Estado e a Igreja tinham sido inseparáveis: o czar russo era um príncipe cristão ortodoxo e Moscovo era considerada uma “terceira Roma”. A Europa Ocidental passou pela Reforma, pelo Renascimento e pela revolução científica, mas a Rússia permaneceu isolada e mergulhada nas liturgias intemporais da fé ortodoxa. Não tinha universidades nem uma tradição literária secular; sua arte e música limitavam-se quase exclusivamente a ícones e cantos sacros. Os instrumentos musicais eram considerados pecaminosos, e a dança era algo praticado apenas pelos camponeses. O ballet de corte não existia (HOMANS, 2010, p. 281).

A própria nobreza russa vivia de acordo com os preceitos propagados pela Igreja Ortodoxa, levando uma vida simples e sem conforto, vestindo-se como camponeses. A grande transformação do país ocorreu com a ascensão de Pedro I (conhecido como Pedro, o Grande) ao poder, em 1689, que percebeu que a Rússia deveria se modernizar, abrindo-se para as ideias ocidentais. Os objetivos de Pedro eram a ocidentalização das instituições, dos hábitos e dos costumes da Rússia, como maneira de aproximação com o restante da Europa, pois “a ideia era não só afastar o centro de gravidade do país de Moscovo e abrir uma janela para o Ocidente, mas também recriar radicalmente a sociedade russa à imagem europeia” (HOMANS, 2010, p. 281).

Para tal, o Czar construiu uma nova capital para o país em 1703, que batizou de São Petersburgo, as margens do Rio Neva, na entrada do Golfo da Finlândia, no Mar Báltico. São Petersburgo foi idealizada de acordo com os moldes ocidentais e objetivou ser uma ligação entre a Rússia e a Europa Ocidental. Ocorreram modificações nos modos de vestir (foram excluídas as tradicionais vestes camponesas e as longas

barbas usadas pelos homens segundo a fé ortodoxa), realizada uma reforma administrativa nas instituições e adotado o calendário Juliano como no ocidente.

Pedro também reformulou a corte russa, criando uma série de regras e hierarquias que deveriam ser obedecidas pelos cortesãos. E tal como na corte francesa, que naquele momento era o modelo para toda a Europa, a dança (considerada uma arte requintada) passou a fazer parte da educação dos nobres e a língua francesa tornou-se o idioma oficial da corte russa.

O ballet clássico chegou por conseguinte à Rússia como etiqueta e não como arte. Isto foi importante: inicialmente o ballet não era um espetáculo teatral, mas um padrão de comportamento físico que deveria ser imitado e interiorizado – um modo de comportamento idealizado. E mesmo quando se tornou uma arte de palco, o desejo de imitar e absorver, de adquirir a graciosidade e a elegância e as formas culturais da aristocracia francesa, permaneceram uma aspiração fundamental. Assim, desde que entrou na Rússia, o ballet esteve inextricavelmente associado ao projeto de ocidentalização que moldaria a história do país durante várias gerações. Fez parte da missão de transformar os russos em europeus, e o seu prestígio tudo devia a sua condição estrangeira e sobretudo parisiense (HOMANS, 2010, p. 283 – 284).

No reinado de Catarina II, em 1766, foram fundados os Teatros Imperiais, sobre administração e controle do Estado. O patrocínio imperial propiciou a vinda do que a França e a Itália tinham de melhor em termos de professores, coreógrafos e bailarinos, como Charles Louis Diderot, Jules Perrot, Arthur Saint – Léon, Marius Petipá, Marie e Filippo Taglioni, Fanny Elssler e Carlotta Grisi. Embora a Rússia fosse um país afastado do centro da Europa, praticamente feudal e com um clima inóspito, os czares e czarinas possuíam recursos abundantes capazes de atrair os artistas estrangeiros, que adquiriam no país também respeito, autoridade e autonomia para a realização de seus trabalhos.

Os Teatros Imperiais, apesar de terem sido criados dentro do espírito de modernização do país, carregavam um dos legados da Rússia Czarista: a servidão. O regime de servidão, de acordo com Edmund Wilson (1986), remonta à Idade Média e foi instituído na Rússia em 1649, pelo Czar Aleixo, após várias fugas de camponeses das propriedades nobres. Com a servidão, os camponeses eram forçados a ficar nas terras

da nobreza, sendo praticamente propriedades dos nobres, que tinham o direito de vender as terras juntamente com os servos que lá viviam. Ainda, os nobres podiam dispor dos camponeses como quisessem, mas sem o direito de matá-los. Continuaram ocorrendo várias revoltas camponesas, mas foi no reinado de Catarina II que as leis tornaram-se mais duras para os camponeses, concedendo aos nobres o direito de deportar servos e separar famílias. Em contrapartida, Catarina II também instituiu que os servos poderiam comprar sua liberdade, mas sempre sendo considerados cidadãos de segunda classe. A servidão somente teve fim em 1861, embora a estrutura latifundiária tenha sido preservada até a Revolução Bolchevique de 1917.

Dentro desse contexto, foram instituídas em várias propriedades rurais teatros de servos, que objetivavam distrair os nobres quando estivessem no campo. Assim, os servos eram instruídos em línguas estrangeiras, literatura, dança, teatro e normas de etiqueta, a fim de apresentar espetáculos de boa qualidade nas festas da nobreza.

Com a invasão napoleônica em 1812 e a conseqüente campanha militar russa para a expulsão dos franceses, houve uma grande crise econômica no país e várias propriedades rurais foram abandonadas e os teatros de servos fechados. Muitos nobres terminaram por vender seus servos para os Teatros Imperiais. Embora tivessem uma excelente formação artística e teórica nas escolas de balé dos Teatros Imperiais, os servos continuavam propriedades do Estado, sem direitos e totalmente submetidos às vontades dos czares, das czarinas e da nobreza. Inclusive, muitas bailarinas utilizavam de seus dotes físicos e artísticos para conquistar privilégios dos nobres, exercendo o papel de cortesãs de luxo. Apesar de tudo, a fidelidade ao czar e o Estado russo era total, beirando o fanatismo religioso.

Apesar de sua vida relativamente curta, o teatro de servos deixou uma longa sombra sobre o ballet. Durante várias gerações os bailarinos seriam geralmente servos ou filhos de servos, órfãos ou de outras origens humildes. Eram “civilizados” e “transformados em europeus” a custa do Estado: na escola de ballet dos teatros imperiais em São Petersburgo, as aulas de dança ocupavam várias horas por dia e alternavam com disciplinas acadêmicas e estudos religiosos (em 1806 as autoridades até construíram uma pequena igreja ao lado da escola). Os alunos eram categorizados e vestidos segundo o mérito, e a sua obediência era total: as visitas de amigos e familiares eram rigidamente regulamentadas, e o

Czar e as autoridades controlavam quase todos os aspectos da vida dos artistas. Após a formatura, eles ficavam a dever dez anos de serviço ao Estado, que podia empregá-los segundo as necessidades; até o bailarino mais bem preparado podia ser transferido contra a sua vontade para outra profissão. Tal como os seus antepassados servos, os bailarinos estavam sujeitos à prisão arbitrária, e a exploração sexual continuava a ser comum. Tinham de pedir autorização para sair da cidade e até para casar [...] No entanto, qualquer que fosse a sua sorte no submundo ligado ao ballet, a maioria dos bailarinos – como a maioria dos camponeses – aceitava a sua condição sem reservas, e a sua devoção ao czar roçava ao religioso (HOMANS, 2010, p. 290 – 291).

A invasão de Napoleão Bonaparte trouxe a crise econômica, demonstrando que não foi a aristocracia “ocidentalizada” que pegou em armas para proteger o país e sim os camponeses que lutaram fervorosamente para defender a “Mãe Rússia”, expressando sua devoção cega e suprema ao czar e à pátria. Consequentemente, o Czar Alexandre I, voltou-se para seu país, incentivando um forte nacionalismo que se refletiu no balé. Assim, foram resgatadas as danças ciganas e populares da Rússia nas novas montagens dos balés nos Teatros Imperiais. Tal resgate durou pouco tempo, mas propiciou aos bailarinos lembrarem suas origens e imprimirem um caráter mais russo ao estilo do balé francês.

Mas o homem que iria realmente modificar o balé na Rússia, tornando-o praticamente uma arte nacional, era francês. Marius Petipa nasceu na França em 1818, filho do bailarino e mestre de balé Jean Antoine Petipa e irmão do bailarino Lucien Petipa. Marius estudou dança no Conservatório de Bruxelas e estreou como bailarino em 1831. Atuou como bailarino, mestre de balé e coreógrafo na França e na Espanha (onde estudou dança espanhola) e em 1847 foi trabalhar no Teatro Marinsky de São Petersburgo, onde se tornou pupilo de Jules Perrot, que lhe transmitiu a tradição do balé romântico francês (FARO; SAMPAIO, 1989).

A ascensão de Marius Petipa nos Teatros Imperiais não foi fácil, pois existiam várias estrelas estrangeiras com maior renome. Petipa foi construindo seu caminho lentamente e, em 1862, teve seu primeiro êxito com *A Filha do Faraó**, um balé exótico e cheio de efeitos especiais (que englobava camelos e macacos em cena). Seu sucesso foi imediato e logo foi promovido a mestre de balé dos Teatros Imperiais. A veia

criativa e inovadora de Marius Petipá começou a vir à tona. Em 1869 criou *Dom Quixote***, e em 1877, *La Bayadère***, originando os grandes espetáculos de balé ao unir produções luxuosas e componentes coreográficos inovadores.

Para a construção dos atos de um balé, Marius Petipá trabalhava a partir de uma variedade de elementos: danças de caráter, danças clássicas e encontros dramáticos entre os personagens principais, definindo uma mistura de mímica e dança. Era metucioso em seus preparativos, fazendo uma pesquisa exaustiva e elaborações de planos minuciosos para compositores, cenógrafos e figurinistas. Ele sempre considerou, contudo, que a coreografia deveria ter precedência sobre todos os outros planos. Trazia para os ensaios ideias já elaboradas e transmitia aos bailarinos aquilo que havia criado. Apesar de viver praticamente a maior parte de sua vida na Rússia, Petipá dominava muito pouco a língua russa e os bailarinos tiveram que se acostumar com suas peculiares expressões idiomáticas.

O ano de 1888 marca o início de uma grande parceria para o balé, a união das coreografias de Marius Petipá com a música do compositor russo Piotr Ilitch Tchaikovsky, dando origem ao balé *A Bela Adormecida**.

A Bela Adormecida foi, assim, o primeiro bailado verdadeiramente russo. Foi um ato impressionante de absorção cultural: não o de russos a imitar os franceses mas uma soma perfeita das regras e formas que haviam moldado a corte russa desde Pedro, O Grande. Com A Bela Adormecida Petipá descobriu uma maneira de 'romper as costuras' do balé francês, de ampliar a sua técnica e expressividade reforçando ao mesmo tempo, e paradoxalmente, as suas rígidas proporções e regras formais [...] Mas A Bela Adormecida mostrou também que o nobre ballet de corte podia ir ao encontro do teatro popular e das técnicas italianas e assimilá-las, incorporando-as num novo estilo de dança russo. Não é por acaso que o ballet saiu da imaginação de um grande compositor russo trabalhando em conjunto com um cidadão francófilo de São Petersburgo e um francês russificado, e que o seu elenco era liderado por italianos com russos a preencher as fileiras (HOMANS, 2010, p. 315).

Tchaikovsky foi um dos primeiros compositores a considerar o balé como uma arte séria, não apenas mero divertimento dos nobres. Sua parceria com Marius Petipá trouxe refinamento artístico e técnico para balé. Os dois repetiram a parceria musical e coreográfica em dois outros grandes balés: *O Quebra – Nozes*** e *O Lago dos Cisnes****.

O primeiro coreógrafo russo, Lev Ivanov (nascido em Moscou em 1834) surgiu nas concepções dos balés *O Quebra – Nozes* e *O Lago dos Cisnes*. Ivanov começou a estudar dança em Moscou e finalizou sua formação no Teatro Marinsky, de São Petersburgo, chegando a primeiro bailarino em 1869. Em 1882, foi nomeado gerente de palco e, em 1885, alcançou o cargo de segundo mestre de balé, tornando-se praticamente assistente de Petipá, por quem nutria grande respeito e admiração.

Na montagem do balé *O Quebra – Nozes*, Petipá se aborreceu com o que considerava uma história infantil. Ivanov assumiu seu lugar e criou “um ballet que, segundo alguns críticos, constituiu-se numa verdadeira renovação no mundo das fábulas e contos de fadas” (CAMINADA, 1999, p. 153).

Já na época da montagem do balé *O Lago dos Cisnes*, Petipá estava doente e enfrentava vários problemas familiares. Assim, este coreografou dois atos, o primeiro e o terceiro, deixando o segundo e o quarto ato (chamados de *atos brancos*, pois priorizam Odete, o cisne branco, e seu séquito) sob responsabilidade de Lev Ivanov, que criou lindas danças líricas, melancólicas e introspectivas dentro de uma visão neo-romântica, bem de acordo com a alma russa.

Embora os balés desse período priorizem a figura da bailarina, Marius Petipá e Lev Ivanov resgataram o bailarino em cena. De mero suporte da parceira, os bailarinos passaram a exercer papéis importantes, executando solos, duetos e danças de conjunto, onde exibiam todo o seu virtuosismo técnico.

Marius Petipá foi responsável não apenas pela revitalização do balé, mas suas obras inovadoras modificaram a arte e a técnica da dança, unindo música e movimento, construindo grandes espetáculos e formando uma nova geração de bailarinos e coreógrafos que carregavam e iriam divulgar para o mundo o estilo russo de dançar, como Mikhail Fokine, Anna Pavlova, Tamara Karsavina, George Balanchine, Bronislava e Vaslav Nijinsky.

Sob a orientação de Petipá, todo o eixo do ballet se deslocara. Durante dois séculos, a arte fora essencialmente francesa. Deixou de o ser: a partir de Petipá, o ballet clássico seria russo. Costuma dizer-se, de modo algo peremptório, que o ballet russo foi uma mistura de fontes francesas, escandinavas (através do mestre Johansson) e italianas – que a Rússia, através de Petipá, absorveu todas elas tornou-as suas. Isso certamente é verdade, mas o que realmente mudou o ballet foi o modo como ele se interligou com a própria Rússia Imperial. A servidão e a autocracia, Sampertersburgo e o prestígio da cultura estrangeira, a hierarquia, a ordem, os ideais aristocráticos e a sua tensão permanente com formas populares mais orientais: todas essas coisas entraram no ballet e tornaram-no uma arte essencialmente russa. Além disso, como se situava na encruzilhada da Rússia e do Ocidente, o ballet clássico assumiu uma importância simbólica sem precedentes: até hoje, o ballet tem mais importância na Rússia do que em qualquer outro lugar (HOMANS, 2010, p. 326 – 327).

Marius Petipá aposentou-se dos Teatros Imperiais em 1903. Devido a problemas de saúde mudou-se para Gurzuf, no sul da Rússia, em 1907, onde viveu até morrer em 14 de julho de 1910.

O século XX chegou trazendo ventos de mudanças. Logo profundas transformações sociais e políticas iriam modificar a Rússia para sempre, escrevendo um novo capítulo na história do balé.

3.5. Os *ballets russes* de Sergei Diaghilev

Sergei Pavlovitch Diaghilev nasceu na Rússia em 1872, filho de um general do exército e de uma nobre. Quando criança estudou piano e composição e, em 1890, foi admitido na faculdade de Direito de São Petersburgo. Foi em São Petersburgo que teve contato com vários intelectuais que despertaram seu interesse pela arte. Como percebeu que não tinha talento como pianista e compositor, Diaghilev, valendo-se de seu encanto e poder persuasivo, tornou-se empreendedor e mecenas das artes, objetivando divulgar a cultura russa para a Europa Ocidental (FARO; SAMPAIO, 1989).

Em 1905, organizou em São Petersburgo uma exposição com as obras de mais de 200 artistas visuais russos de todas as épocas. No ano seguinte, organizou uma exposição de arte russa em Paris, que culminou com a apresentação da ópera *Boris Gudonov*. Em 1909, formou uma pequena companhia com alguns bailarinos do Teatro Marinsky a fim de realizar uma temporada dos balés russos em Paris. Essa companhia (que incluía jovens estrelas como Mikhail Fokine, Anna Pavlova, Tamara Karsavina, Bronislava e Vaslav Nijinsky, George Balanchine) foi à origem dos *Ballets Russes de Sergei Diaghilev* que atuou principalmente na França até 1929.

Num período de vinte anos, entre 1909 e 1929, Diaghilev e seus bailarinos reuniram a energia e a vitalidade do ballet russo e devolveram a dança clássica à primeira linha da cultura européia. Ao mesmo tempo obrigaram o ballet imperial a largar a sua roupagem oitocentista e a assumir as novidades do modernismo. Tudo isso aconteceu no estrangeiro, e sobretudo em Paris: os Ballets Russes nunca atuaram na Rússia (HOMANS, 2010, p. 329).

A geração de bailarinos e coreógrafos dos *Ballets Russes* era composta, na grande maioria, por jovens intelectualizados, que liam muito e apreciavam as demais artes. Estes jovens também foram profundamente influenciados pelas transformações sociais e políticas que estavam acontecendo na Rússia, participando ativamente de protestos e greves que questionavam a autoridade e o poder do czar.

Foi toda a efervescência política e artística que aconteceu na Rússia do início do século XX que fez com que o jovem coreógrafo Mikhail Fokine procurasse afastar o balé das classes dominantes (no caso, a nobreza czarista), levando-o de encontro às manifestações populares.

Mikhail Mikhailovitch Fokine nasceu em São Petersburgo em 1880 e entrou para a Escola do Teatro Marinsky em 1898, onde logo fez parte da companhia principal. Em 1904, de acordo com Antônio Faro e Luiz Sampaio (1989), foi promovido a bailarino solista e, no ano seguinte, passou a ser mestre e coreógrafo de balé, chegando a trabalhar com Marius Petipá. Sendo um intelectual curioso, Fokine se abriu para novos impulsos criativos - a pintura, a escultura, o teatro, a música popular russa -, que inspiraram suas coreografias.

Um bailado, afirmava, deve 'ter plena unidade de expressão'. Deve ser historicamente coerente e estilisticamente correcto. O vocabulário clássico francês de Petipá era apropriado apenas para temas clássicos e românticos franceses. Se um bailado fosse sobre a Grécia antiga, então o coreógrafo devia inventar movimentos baseados na arte e escultura desse tempo ou lugar [...] Mas não foi apenas a pintura que levou Fokine a 'duvidar', como explicou uma vez, 'dos cânones e dogmas do velho ballet'. Ele sempre se interessara pela música popular russa; aprendeu a tocar balalaica e fez até uma digressão com a Grande Orquestra Russa, que se especializara em tradições autóctones [...] A sua preocupação com 'o povo' assumiu um cariz político quando visitou a irmã na Suíça, na viragem do século, e conheceu um grupo de exilados políticos, que lhe deu literatura socialista e revolucionária e o aconselhou a afastar o ballet do 'círculo restrito de *balletomanes*' e torná-lo 'acessível às massas' (HOMANS, 2010, p. 332- 333).

Outra grande ascendência sobre Fokine foi o trabalho da bailarina norte americana Isadora Duncan, precursora da dança moderna e que rompeu com as técnicas do balé ao propor uma dança livre de espartilhos, meias e sapatilhas de pontas, com roupas leves e esvoaçantes, pés descalços e cabelos soltos. Isadora buscava inspiração nos desenhos dos vasos gregos para compor suas coreografias.

Foram todas essas influências que levaram Mikhail Fokine a conceber a coreografia *A Morte do Cisne**, para a bailarina Ana Pavlova, que se constituiu em uma inovação coreográfica e que se tornou um símbolo da reforma no balé russo ao abandonar as formas clássicas do balé francês proposto por Marius Petipá. Não se prendendo somente ao virtuosismo técnico, a peculiaridade da coreografia convergia nos movimentos expressivos da bailarina, que transmitia liricamente a extinção da vida.

Quando Diaghilev o convidou para ser o coreógrafo principal dos *Ballets Russes*, Fokine percebeu que poderia por em prática suas ideias, que rejeitavam a mímica convencional e defendiam a integração da dança, música, enredo, cenografia e figurino, em uma unidade harmônica que privilegiasse a dança expressiva.

Em 1910, foi criado por Mikhail Fokine o primeiro balé que objetivava mostrar a cultura russa para o ocidente: *O Pássaro de Fogo***, com música do compositor russo Igor Stravinsky. Nesse balé ocorreu uma transformação na figura da *primeira bailarina*, interpretada por Tamara Karsavina, que não era concebida como as donzelas indefesas dos balés românticos, mas sim como uma força misteriosa e mágica, que representava a própria terra russa, com suas crenças populares, com seu misticismo e suas tradições. Em virtude disso, ocorreram inovações no figurino da bailarina que, em vez do tradicional *tuttu* romântico, usou calças orientais com joias e plumas, enfatizando a herança asiática da Rússia. Tal fato, aliado aos movimentos voluptuosos da coreografia, trouxeram uma grande sensualidade ao balé, que resgatou lendas da antiga Rússia, dentro do espírito nacionalista proposto naquele momento pela companhia de Sergei Daighilev.

No mesmo ano e dentro do espírito nacionalista, Fokine criou *Schéhérazade**** e, em 1911, concebeu *Petrouchka***** e *O Espectro da Rosa******. Mikhail Fokine foi o coreógrafo oficial dos *Ballets Russes* até 1914, quando se desentendeu com Diaghilev devido à insistência deste em tornar o bailarino Vaslav Nijinsky também coreógrafo. Após seu rompimento com Diaghilev, Fokine continuou sua carreira como coreógrafo autônomo, tendo trabalhado com os Teatros Imperiais até 1918.

Com Mikhail Fokine o balé se modernizou, libertando-se da herança francesa e iniciando construções de coreografias de acordo com as demandas sociais e políticas de sua época. Em 1914, Fokine estabeleceu os cinco princípios gerais do seu trabalho coreográfico, demonstrando a importância da sua contribuição para as criações no balé.

1. Conceber, para cada coreografia, movimentos que correspondam ao tema, período e música do que apenas formular combinações de passos tradicionais; 2. Gestos e mímicas só tem sentido no ballet moderno quando a serviço da ação dramática; 3. O corpo do bailarino deve ter expressividade da cabeça aos pés, sem pontos considerados mortos. No ballet moderno, os gestos de dança clássica somente se justificam quando o estilo o requer; 4. O conjunto não é meramente ornamental, a expressão corporal é necessária tanto nos solistas quanto no conjunto e na totalidade dos participantes que se movimentam em cada cena; 5. A dança deve permanecer em condição de igualdade com os demais fatores do ballet. Estes não devem mais se impor à dança nem deve a dança ser independente. Música de “ballet” não mais existe, mas simplesmente música, boa música. Eliminem-se “tuttus”, sapatilhas e malhas cor de rosa, sem sentido cênico ligado à obra. Tudo deve ser inventado a cada instante, ainda que as bases da invenção estejam estabelecidas numa tradição centenária (CAMINADA, 1999, p. 167 – 168).

Em 1923, Fokine estabeleceu-se em Nova Iorque onde, além de remontar suas próprias obras, criou novas coreografias. Faleceu em Nova Iorque em 1942.

Outra estrela dos *Ballets Russes* que teve grande importância na escrita de uma nova linguagem para o balé foi Vaslav Nijinsky. Nascido em Kiev (hoje República da Ucrânia) em 1890, Nijinsky era filho de bailarinos poloneses e irmão da bailarina Bronislava Nijinska, tendo começado a dançar aos quatro anos com seus pais em circos e teatros. Em 1898, entrou para a Escola do Teatro Imperial de São Petersburgo, onde logo mostrou sua predisposição natural para a dança, alcançando em pouco tempo a posição de primeiro bailarino. Foi considerado um dos maiores bailarinos do século XX, pois possuía uma maravilhosa técnica aliada a uma grande capacidade interpretativa. Além disso, serviu de inspiração para milhares de jovens, resgatando a dança masculina no Ocidente, que caíra em decadência desde a apoteose do Balé Romântico. (FARO; SAMPAIO, 1989).

Em 1909, Nijinsky entrou para os *Ballets Russes*, tornando-se não apenas uma das estrelas da companhia, mas também protegido e amante de Diaghilev. Nijinsky trabalhava, estudava e refletia laboriosamente sobre a técnica do balé, procurando a plena compreensão dos movimentos executados por seu corpo.

A estréia de Nijinsky como coreógrafo nos *Ballets Russes* ocorreu em 1912 com a criação de *L'après-midi d'un faune**, um balé de onze minutos que ficou mais conhecido por mostrar Nijinsky masturbando-se em cena, causando um grande escândalo à época e recebendo vaias estrondosas da plateia. Na verdade, Nijinsky buscava uma inovação na linguagem da dança, trabalhando com movimentos primitivos e intimistas bem diferenciados dos movimentos do balé tradicional.

L'après-midi d'un faune era um bailado sobre a introversão, o egocentrismo e o frio instinto físico. Não era sexy mas sensual – uma representação fria e distanciada do desejo. Era também uma rejeição clara da sensualidade e do exotismo que fizeram da reputação do próprio Nijinsky como bailarino, uma revolta contra bailados lascivos como *Schéhérazade* e o gentilmente sensual *Spectre de la Rose*. Deixando tudo isso para trás, Nijinsky criou um antiballet reduzido, rigoroso e exigente, mas despojado da 'excessiva doçura' (Nijinska) que ele tanto passara a desprezar (HOMANS, 2010, p. 348).

Em 1913, Nijinsky criou o balé *Le Sacre Du Printemps**, com música do compositor russo Igor Stravinsky, que foi considerado o primeiro balé moderno da história, pois representou uma ruptura com a técnica clássica mostrando, por meio dos corpos dos bailarinos (que nada lembravam os movimentos delicados e harmônicos do balé francês, mas expressavam gestos angulosos, fragmentados, compactos), um mundo primitivo, violento, bárbaro e irracional. O público agiu com profunda repulsa e os críticos não foram amistosos com a nova criação de Nijinsky, que ainda contava com o apoio de Diaghilev. No mesmo ano, em excursão pela América do Sul com a companhia de dança, Nijinsky casou com a bailarina húngara Rômola de Pulszkie, o que levou a seu rompimento com Diaghilev e seu afastamento dos *Ballets Russes*.

Em 1914, Nijinsky tentou montar sua própria companhia de dança, mas como tinha pouca experiência com assuntos administrativos e financeiros, seu intento acabou fracassando. Foi nesse período que o bailarino começou a dar os primeiros sinais de distúrbios mentais. Na verdade, ele vinha de uma família que tinha um longo histórico de loucura (seu pai e seu irmão morreram loucos). Seu estado de saúde começou a agravar-se e Diaghilev voltou a apoiá-lo, proporcionando sua volta para os *Ballets Russes* em 1916.

Nijinsky dançaria pela última vez em 1917, em Buenos Aires, durante a segunda *tournee* dos *Ballets Russes* pela América do Sul. A partir desse ano, sua saúde foi se deteriorando e ele foi internado em vários hospitais psiquiátricos até sua morte, em Londres, em 1950. A obra coreográfica de Vaslav Nijinsky é curta, mas demonstra as influências do modernismo e um emprego mais livre da técnica acadêmica.

Após a saída de Mikhail Fokine e Vaslav Nijinsky, novos coreógrafos surgiram nos *Ballets Russes*, como Leonid Massine, Bronislava Nijinska, Serge Lifar e George Balanchine, os quais iniciaram novas pesquisas artísticas que foram responsáveis pela modernização do balé, abandonando as concepções de Marius Petipa e procurando novas linguagens de movimentos capazes de representar as transformações vivenciadas pelo mundo da época.

Sergei Diaghilev morreu em Veneza em 1929. Após sua morte, os *Ballets Russes* não conseguiram prosseguir, pois era o gênio empreendedor de Diaghilev que unia a companhia. Seus bailarinos e coreógrafos dispersaram-se pelo mundo e fundaram suas próprias companhias, exercendo poderosa influência sobre a história da dança por onde foram.

O grande legado de Sergei Diaghilev foi de expandir o balé para além da Europa, proporcionando contato com a dança e suas propostas de renovação não apenas aos europeus, pois “os ballets francês, britânico e americano do século XX devem a sua existência a Diaghilev e as convulsões políticas do seu tempo” (HOMANS, 2010, p. 379).

3.6. O balé na Rússia Soviética

No início do século XX, a Rússia era considerada uma das grandes potências da Europa. Mas, enquanto os países do ocidente (como França, Inglaterra, Alemanha e Áustria) se modernizavam por meio da industrialização, a Rússia continuava um país predominantemente agrícola, baseado em grandes propriedades rurais onde os camponeses eram explorados e viviam em extrema pobreza, pagando altos impostos para o governo (HOBBSAWN, 2001)

O czar Nicolau II governava o país baseado nos princípios do absolutismo monárquico, respaldado pela Igreja Ortodoxa. Os trabalhadores das precárias indústrias (a maioria camponeses oriundos do êxodo rural) também estavam descontentes com o governo do czar, pois sua situação de vida era precária: trabalhavam incansavelmente nas fábricas (com jornadas de trabalho que chegavam a mais de 18 horas diárias), sofriam abusos e pagavam altas taxas para o governo.

Enquanto isso, a nobreza russa desfrutava de uma vida privilegiada, cercada de luxos e regalias. Embora a servidão tenha sido abolida em 1861, a maioria da nobreza tratava seus empregados como servos, extorquindo-os de todas as maneiras.

Em 1904 a Rússia entrou em guerra contra o Japão. Tal fato desorganizou a economia e agravou drasticamente as condições de vida da população. Em dezembro de 1905, um grupo de operários e camponeses liderados por um padre russo, decidiu levar ao czar uma petição que exprimia a opinião dos trabalhadores, pedia melhorias em suas condições de trabalho, bem como o fim da guerra contra o Japão e a incorporação do sufrágio universal. No domingo, dia 22 de dezembro, uma multidão (que incluía mulheres e crianças) iniciou uma marcha pacífica a fim de entregar a petição ao czar, mas foram violentamente reprimidos pela polícia czarista, deixando muitos mortos e feridos. Esse dia ficou conhecido como *Domingo Sangrento* e abalou profundamente a confiança do povo no czar (WILSON, 1986).

A derrota na guerra contra o Japão e a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial agravou ainda mais os problemas no país e, em 1917, ocorreu a Revolução de Fevereiro, que destituiu o czar e tentou implantar uma república, e a Revolução de Outubro, que levou os bolcheviques ao poder. Os bolcheviques eram liderados por Vladimir Ilycht Ulianov (mais conhecido como Lênin), contavam com o apoio dos operários e camponeses e sonhavam em construir uma sociedade justa e igualitária, baseada nas ideias de Karl Marx. Para tal, tomaram várias medidas, como a desapropriação das propriedades da nobreza e do clero e a estatização das fábricas, lojas e bancos.

De 1918 a 1921, de acordo com Eric Hobsbawn (1995), a Rússia foi assolada por uma guerra civil, onde ocorreu o enfrentamento de diversas forças políticas que objetivavam a tomada do poder: Movimento Branco (formado pelos que desejam a volta do regime czarista, como ex-militares do czar e republicanos liberais, conhecidos como “cadetes”), Exército Vermelho (Bolchevique), milícias anarquistas, milícias nacionalistas e tropas estrangeiras enviadas para derrubar os bolcheviques. O Exército Vermelho, liderado por Léon Trotsky, saiu vitorioso da guerra civil e foi criada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sob o comando dos bolcheviques, instituindo o regime socialista no país.

Durante todo o período revolucionário e também durante a guerra civil, a Escola de Balé dos Teatros Imperiais continuou seu trabalho em São Petersburgo e acabou tornando-se uma das mais importantes organizações do novo regime. Tudo isso graças à insistência de Anatoly Lunacharsky, nomeado por Lênin Comissário da Educação e Cultura. Lunacharsky defendia que:

O proletariado devia apropriar-se e basear-se na cultura aristocrática e burguesa que passara a ser sua por direito de revolução e história. Lênin tinha as suas dúvidas: desconfiava profundamente da ‘pura cultura latifundiária’ e do ‘estilo cortês pomposo’ dos Teatros Imperiais. Mas graças a Lunacharsky, acabou cedendo por ceder: em 1919 Lênin declarou os antigos Teatros Imperiais patrimônio nacional dedicado a levar o teatro – o teatro socialista – às massas. Assim, a Revolução tornou-se a salvadora e protetora de um classicismo imperial antiquado, e Petipá juntou-se a Pushkin e Tchaikovsky como pilares culturais do emergente Estado Socialista (HOMANS, p. 361).

Embora Lênin tivesse um conceito de arte muito convencional, acabou, por influência de Lunacharsky, apoiando o balé russo que, de diversão aristocrática, foi transformado em importante instrumento de educação do povo, servindo para divulgar e perpetuar a doutrina ideológica da revolução. Por ser uma arte do corpo que não necessitava das palavras para ser compreendido, o balé foi considerado acessível a todos, inclusive sendo utilizado como propaganda do regime russo não apenas no país, mas posteriormente no exterior. E como os bailarinos estavam acostumados desde os tempos dos czares a uma disciplina rígida e de total submissão aos superiores, aceitaram e se adaptaram ao novo sistema praticamente sem questionar.

Com a morte de Lênin em janeiro de 1924, a Rússia enfrentou uma nova instabilidade política gerada pela disputa de poder entre Léon Trotsky e Joseph Stalin. De acordo com Eric Hobsbawn (1995), eles tinham visões diferentes quanto ao rumo da revolução, pois enquanto Trotsky defendia a revolução permanente (o socialismo deveria ser implantado em outros países, não ficando limitado somente à Rússia), Stalin defendia a consolidação do socialismo em um só país (no caso, a Rússia). A disputa foi vencida por Stalin, que adotou uma política muito severa em relação à oposição (perseguindo e eliminando aqueles considerados seus inimigos, entre eles Trotsky) e instituiu uma ditadura socialista no país.

A instalação do Estado Totalitário de Joseph Stalin, conhecido como Stalinismo (pois expressava uma leitura particular de Stalin sobre as teorias marxistas e leninistas), repercutiu nas artes, levando à sistematização de uma política de Estado para a estética, denominada Realismo Socialista, que durou de 1930 até 1960. O grande mentor dessa estética foi Andrey Jdanov, Comissário de Stalin para Cultura e Propaganda, que defendia que toda a arte feita na URSS deveria representar fielmente a realidade no seu percurso de transformação revolucionária.

Façam arte que represente temas socialistas agrestes e ‘reais’ (como trabalhadores ou quintas colectivas), mas dêem um brilho ideológico [...] A arte, esclareceu Jdanov, devia ser ideologicamente explícita e literal: devia mostrar que a vida na URSS realmente *era* ideal. E esta não era apenas uma questão estética. Os artistas carregavam um fardo: tinham de transformar a ‘consciência’ dos trabalhadores e do povo. Eles eram, como disse o próprio Estaline numa frase que se tornou célebre, ‘os engenheiros da alma humana’ (HOMANS, 2010, p. 387).

O Realismo Socialista serviu como maneira de doutrinação e submissão do povo por meio da propaganda (um dos principais instrumentos de dominação dos regimes totalitários), pois além de passar-lhes os princípios da ideologia stalinista, fazia-os acreditar que Stalin era o “grande líder”, o “Pai” dos russos, que iria guiá-los para uma nova vida. Esse paternalismo acentuado é uma característica da cultura russa, ligada à antiga submissão dos servos que viam o czar como o “Pai”, que tinha a missão divina de cuidar e governar seus “filhos”.

De acordo com os princípios do Realismo Socialista, foi criado o *dram-ballet*, que deveria enaltecer os revolucionários que estavam construindo o primeiro Estado Socialista do mundo. Assim, foram colocadas de lado as fadas, princesas e príncipes do balé romântico de Marius Petipá para ceder passagens aos homens e mulheres reais. O *dram-ballet* se propunha a contar uma história da realidade diária, glorificando os heróis do mundo socialista, transmitindo uma mensagem clara e direta. Deste modo, todas as danças abstratas e subjetivas, que poderiam gerar interpretações diversas, foram desautorizadas. É claro que os artistas precisavam contar com a permissão do Estado para efetuar a montagem de um balé, de modo que todas as produções passavam por censores que poderiam exigir a modificação total ou mesmo o cancelamento da produção. Quando eram remontados balés de repertórios, estes eram reescritos de forma a exaltar os heróis que lutavam contra a tirania, dentro da ótica do Realismo Socialista.

O *dram-ballet* não era sempre tão vazio e ideologicamente directo como sugerem os ‘ballets de tractores’; no seu melhor também se baseava em crenças fortes e ideais utópicos, por mais comprometidos e adulterados que esses se tornassem à medida que progredia o regime de Estaline. E embora os relatos oficiais gostassem de apresentar o *dram-ballet* como um corte radical com o passado – uma nova aurora da arte

soviética – na verdade (como o próprio realismo socialista) os seus melhores exemplos tinham profundas raízes no modernismo russo pré-revolucionário. As origens do *dram-ballet* estavam, pelo menos em parte, na viragem do século nas danças experimentais do coreógrafo Alexander Gorsky (1871-1924) e no seu trabalho com o director teatral Konstantin Stanislavsky (1863-1938) (HOMANS, 2010, p. 388).

Alexander Gorsky, bailarino, coreógrafo e mestre de balé, formado em 1889 pela Escola do Teatro Imperial de São Petersburgo, passando a bailarino solista em 1895, tornou-se mestre de balé em 1896 e transferiu-se para Moscovo em 1900, onde foi lecionar no Balé Bolshoi. Influenciado pelo método teatral de Stanislavsky (que procurava uma profunda identificação histórica e psicológica entre o ator e a personagem, a fim de que ocorresse uma interpretação verdadeira em cena) Gorsky procurou voltar aos balés narrativos de Noverre, dando muito importância à história que estava sendo contada por meio dos corpos dos bailarinos, que deveriam buscar veracidade em suas interpretações cênicas. Por isso, Gorsky dispensava as ornamentações fantasiosas e luxuosas da época de Marius Petipa, dando ênfase ao aspecto dramático e realista das coreografias.

Uma das primeiras produções do *dram-ballet* - *A Fonte de Bahhchisarai** - estreou em 1934. Baseada em um poema do romancista e poeta russo Alexander Pushkin, era alicerçada principalmente no talento dramático dos bailarinos. Na verdade, a maior parte dos *dram-ballets* era fundamentada em obras literárias ou remontagens de balés de repertório com novas roupagens. O *dram-ballet* fez surgir na URSS o culto aos bailarinos, que se tornaram celebridades nacionais e internacionais. Um dos nomes mais representativos do *dram-ballet*, e uma das primeiras celebridades soviéticas, foi a bailarina Galina Ulanova.

Galina Sergeyvna Ulanova nasceu em São Petersburgo em 1910, filha dos bailarinos Sergei Ulanov e Maria Romanova. Estudou na Escola de Balé do Teatro Marinsky (antiga Escola dos Teatros Imperiais) primeiramente com sua mãe e mais tarde com Agripina Vaganova. Em 1928 passou a fazer parte do Balé Marinsky (Kirov), onde se tornou *primeira bailarina*. Sua fama mundial ocorreu devido à sua interpretação de Julieta, no Balé *Romeu e Julieta***. (FARO; SAMPAIO, 1989).

Durante a Segunda Guerra Mundial, Galina, assim como outros bailarinos, dançou para as tropas soviéticas no *front*, objetivando motivar os soldados em sua luta contra os nazistas. Em 1944, foi nomeada *primeira bailarina* do Teatro Bolshoi de Moscou***. Aposentou-se em 1960, mas continuou a atuar como professora e ensaiadora na Escola do Teatro Bolshoi. Recebeu diversos prêmios da URSS, como Artista do Povo, Prêmio Lênin, Artista do Trabalho. Galina Ulanova faleceu em Moscou em 1998.

Nunca é demais salientar a importância de Ulanova para a história do ballet soviético. Ela afastou a tradição clássica russa do modernismo acrobático dos anos 20 (ela nunca seria apanhada naquelas poses exageradas ou sexualmente sugestivas), e do antigo virtuosismo ao estilo de Petipá, que deveria ter sido a sua herança natural. O seu empenho era para com Stanislavsky – com o drama e a revelação das vidas interiores das suas personagens na dança. Isso era novo [...] Paradoxalmente, e talvez sem se dar conta, Ulanova fez algo de novo ao recuar a um passado romântico. Não expandiu o ballet nem se concentrou em formas de movimentos inovadoras, mas circunscreveu e enobreceu um aspecto particular da arte (HOMANS, 2010, p. 394).

O *dram-ballet* fez surgir bailarinos com carisma e potencial dramático, entre eles Vakhtang Chaboukiani. Nascido na Geórgia em 1910, Chaboukiani estudou primeiramente em Tbilisi (capital da Geórgia) e posteriormente na Escola de Balé do Teatro Marinsky, em São Petersburgo, onde tornou-se *primeiro bailarino* em 1931 (FARO; SAMPAIO, 1989). Foi um dos principais bailarinos criados pelo *dram-ballet* e caracteriza-se pelo virtuosismo, grande força física e virilidade. Foi *partner* constante de Galina Ulanova e coreografou vários *dram-ballets*. Faleceu na Geórgia em 1992, onde voltou como diretor e mestre de balé do teatro de Tbilisi.

Grande parte do sucesso do *dram-ballet* e de estrelas como Galina Ulanova e Vakhtang Chaboukiani era resultado do trabalho de um grupo de professores, principalmente do Teatro Marinsky, de São Petersburgo **.

Dentre esses professores, destacou-se Agripina Jacovlena Vaganova, nascida em São Petersburgo em 1879. Estudou na Escola dos Teatros Imperiais onde, segundo Antônio Faro e Luiz Sampaio (1989), após ingressar no *corpo de baile*, trabalhou com Marius Petipá e Lev Ivanov. Em

1915, tornou-se *primeira bailarina*, mas, no ano seguinte, aposentou-se e dedicou-se a lecionar. Agripina Vaganova era conservadora e se opunha às novas ideias de Mikhail Fokine e demais coreógrafos dos *Ballets Russes*, preferindo o estilo mais tradicional de Marius Petipa. Assim, encaixou-se perfeitamente ao espírito do stalinismo, sendo importante para a implantação do Realismo Socialista na dança.

Agripina Vaganova, além de mestre de balé, foi uma importante pesquisadora e estudiosa da dança, dedicando-se ao aperfeiçoamento pedagógico da técnica do balé. Seus ensinamentos foram sistematizados no livro *Princípios Básicos da Dança Clássica*, no qual codificou a escola de balé de São Petersburgo, dando origem à chamada Escola Russa ou Metodologia Russa de Agripina Vaganova. Na obra está a descrição do seu método, onde:

Vaganova ensinava os seus alunos a aperfeiçoar os passos enquanto dançavam, eliminando assim a tradicional distinção entre técnica e arte. O resultado era impressionante: Vaganova afinava a coordenação física de forma que até os passos mais difíceis parecessem fáceis, graciosos e sobretudo naturais – não divorciados da vida, mas parte dela. As suas bailarinas, além disso, eram fortes e independentes. A própria Vaganova fora solista, e criticava as bailarinas que usavam o seu par como uma muleta. Nas suas aulas, saltos, piruetas e longas combinações *adágio* ‘italianas’ (derivadas de Cecchetti) executados sem apoio eram exercícios regulares. Mas para Vaganova, o mais importante era que todos os movimentos tivessem um significado. Para os bailarinos treinados no seu método, os movimentos não existem sem uma espécie de impulso emocional. A ideia não era ‘enxertar’ o significado num passo: isso teria sido demasiado rude e ornamentado. Pelo contrário, e como Stanislavsky no teatro, ela pedia aos bailarinos para encontrar ligações profundas e convincentes entre o movimento e a emoção. Não havia passos neutros: todos os movimentos tinham de ser dotados de sentimento (HOMANS, 2010, p. 396).

O método sistematizado por Vaganova uniu o Realismo Socialista ao balé, criando uma escola que seria duradora na URSS e uma metodologia que se espalharia pelo mundo. Agripina Vaganova foi mestre de balé de todas as grandes estrelas do balé russo dos anos de 1930 aos anos de 1950. Faleceu em 1951, tendo ganhando as mais altas honrarias da URSS, como o Prêmio Stalin e o Prêmio de Artista de Mérito do país.

Com a morte de Joseph Stalin, em 1953, o poder na URSS foi assumido por Nikita Krushev, que iniciou uma série de reformas econômicas no país, visando produzir mais bens de consumo para a população em vez de continuar enfatizando a produção da indústria pesada. Em 23 de fevereiro de 1956, durante o XX Congresso do Partido Comunista da URSS, Nikita Krushev denunciou os crimes cometidos por Joseph Stalin - responsável direto por execuções, expurgos, massacres de cerca de 50 milhões de cidadãos soviéticos durante seus trinta anos de governo. Tal fato provocou um grande choque na população, pois a propaganda do Realismo Socialista fora eficiente ao incentivar o culto à personalidade de Stalin, visto como o “Pai” do povo soviético, capaz de tudo a fim de proteger seus “filhos” (HOBBSAWN, 1995).

Ao procurar realizar uma “desestalinização” da URSS, Krushev buscou dar maiores liberdades de criação na cultura e na arte, suavizando as amarras do Realismo Socialista. Artistas antes considerados “subversivos” pelo Stalinismo voltaram à cena e novas produções foram criadas. Uma das obras mais importantes do balé nesse período foi *Spartacus**, de Leonid Yakobson, antigo bailarino do Teatro Marinsky. Leonid Yakobson foi um dos artistas que encontrou dificuldades em adaptar-se ao Realismo Socialista, pois não concordava com o gênero do *dram-ballet* e, conseqüentemente, entrava em constantes conflitos com as autoridades.

A estreia de *Spartacus* em 1956, no Teatro Marinsky, foi considerada um marco para o balé soviético. Yakobson criou uma superprodução, com mais de duzentos bailarinos, que realizavam danças livres e eróticas, vestindo túnicas e sandálias como na antiga Roma, numa atitude inovadora e ousada para a época. Houve muitas críticas, que consideraram a criação de Yakobson um desrespeito às regras do balé propostas por Marius Petipa e Agripina Vaganova.

Os bailados de Yakobson eram corajosos: mesmo durante o degelo o custo de ser considerado um contestatário à linha oficial do Partido podia ser elevado. Depois das ortodoxias do *dram-ballet*, o seu estilo plástico e livre parecia escandalosamente imprevisível e espontâneo, e a sua resistência audaz às pressões das autoridades tornou-o um símbolo de coragem e integridade artística. Ele foi o mais próximo do dissidente que o ballet alguma vez produziu, e as suas danças ainda hoje suscitam emoções fortes (HOMANS, 2010, p. 409).

Quando surgiram obras que realmente contestavam a sociedade socialista, como o livro *Doutor Jivago*, de Boris Pasternak, as autoridades voltaram a endurecer o regime, principalmente após o afastamento, em 1964, de Nikita Krushev (acusado de erros políticos e desarticulação da economia) e sua substituição por Leonid Brejnev. Neste período Yakobson criou outros balés e, vários, foram censurados na URSS, apesar de terem sido premiados no exterior. Por fim, Leonid Yakobson foi reconhecido como um artista talentoso e conseguiu o cargo de coreógrafo em um teatro em São Petersburgo, onde faleceu em 1975.

Mas a geração que realmente reformou o balé russo não foi a que viveu a revolução e a guerra civil. Foi a geração nascida no Estado Stalinista, que vivenciou a Segunda Guerra Mundial e que fora educada nos princípios do Realismo Socialista, conhecendo somente o *dram-ballet*. Quando ocorreu a abertura política de Nikita Krushev, essa geração de jovens artistas percebeu que poderia experimentar novas ideias no balé, que pudessem modificá-lo sem romper completamente com o passado. Não se tratava de seguir as concepções ocidentais, mas de tentar modernizar o próprio balé russo, libertando-o do *dram-ballet*, a fim de buscar uma nova linguagem. Para tal, era necessário articular várias estratégias capazes de burlar e, finalmente, romper com o Realismo Socialista. E um dos maiores representantes dessa geração foi Yuri Grigorovitch.

Yuri Nikolaievitch Grigorovitch foi bailarino, coreógrafo e mestre de balé. Nasceu em São Petersburgo, em 1927, em pleno Regime Stalinista. Seu tio George Rozai dançou com os *Ballets Russes* de Sergei Diaghilev (FARO; SAMPAIO, 1989). Yuri começou a estudar balé na Escola do Teatro Marinsky, mas durante a Segunda Guerra Mundial a escola foi transferida para a cidade de Perm, no nordeste da parte europeia da Rússia. Em 1946, entrou para o Balé Kirov, onde foi bailarino solista até 1962.

Em 1957, Grigorovitch criou o balé *A Flor da Pedra**, que foi uma tentativa de modernizar o estilo do *dram-ballet*. Embora o enredo do balé fosse um exemplo do Realismo Socialista, Grigorovitch queria retornar à dança abstrata e não construir coreografias cheias de mímica e gestos como nos anos de 1930. Para tanto, fez uma justaposição de coreografias que não teve o resultado esperado, pois:

As danças em *A Flor da Pedra* eram, para o ballet, o equivalente ao dogma: um formalismo duro e inflexível. O realismo socialista produzira seus efeitos. Grigorovitch funcionava dentro das suas categorias e não conseguia ver mais além. *A Flor da Pedra* pode ter sido considerado um desvio no ballet de Estaline, mas na verdade foi o seu exemplo mais representativo (HOMANS, 2010, p. 413).

Apesar disso, *A Flor da Pedra* obteve sucesso de público e crítica. Grigorovitch produziu outras obras de sucesso em São Petersburgo, mas foi em Moscou, para onde foi transferido em 1964 e se tornou diretor artístico e coreógrafo chefe do Balé Bolshoi, que remontou balés de repertório como *O Lago dos Cisnes*, *O Quebra-Nozes*, *Spartacus*, *A Bela Adormecida*, ficando mundialmente conhecido e trazendo fama para a Academia. Em 1995, deixou o Bolshoi e fundou sua própria companhia de dança. Após a morte de sua esposa, a bailarina Nathália Besmertnova, retornou para o Bolshoi como coreógrafo e mestre de balé.

Uma das bailarinas que auxiliou a destacar o Balé Bolshoi no exterior foi Maya Plisetskaya, nascida em Moscou em 1925. Maya descendia de uma família de artistas e começou seus estudos de balé na Escola do Teatro Bolshoi em 1934. Formou-se em 1943 já entrando para a companhia como solista, sendo promovida à *primeira bailarina* em 1945, aos dezoito anos de idade. (FARO; SAMPAIO, 1989).

A família de Maya Plisetskaya foi uma das vítimas do grande expurgo realizado por Joseph Stalin. Seus pais, por serem judeus, foram enviados para campos de trabalho e posteriormente executados.

Ainda mal uma adolescente e tendo de enfrentar o terror, a guerra e a desolação, Maya refugiou-se no ballet e no Teatro Bolshoi; como tantos outros bailarinos, encontrou aí um lar, e em 1943 foi convidada para ingressar na companhia. Assim, a rapariguinha cujo pai Estaline assassinara viria a ser em breve a *prima ballerina* da URSS. Mas a sua devastadora perda pessoal e a sua ligação profunda – e profundamente ambivalente – ao Estado Soviético não se apagaram. Constituíram os alicerces de sua arte (HOMANS, 2010, p. 426).

Maya dançou no Bolshoi concomitantemente com Galina Ulanova e, inicialmente, aceitava os papéis que ela recusava. E, em 1960, tornou-se a *primeira bailarina* absoluta do Bolshoi, desbancando Ulanova. Dançou praticamente todo o repertório clássico, exceto *Giselle* (dizia não reconhecer-se no papel, mas deu vida à vingativa Rainha da Willis), e várias de suas interpretações foram gravadas em filmes que mostram sua excepcional técnica e grandiosa presença cênica. Foi reconhecida por interpretar papéis de mulheres fortes e corajosas. Viajou por todo o mundo com a companhia do Bolshoi e aventurou-se pela dança moderna ao trabalhar com coreógrafos com Alberto Alonso, Maurice Béjart e Roland Petit, que criaram para ela obras como *Carmem*, *Isadora* e *La Rose Malade*. Faleceu em 2015, aos 89 anos de idade, em Moscou.

Durante a Guerra Fria, os soviéticos exportaram para o Ocidente o balé como um dos grandes sucessos do Estado Socialista. Seus bailarinos viraram celebridades internacionais, embora alguns - como Nathália Makarova, Rudolph Nureyev e Mikhail Baryshnikov - tenham desertado em *tournées* por países ocidentais, em busca de maior liberdade artística, pois na URSS o balé continuava vinculado ao Estado Socialista, devendo obedecer a normas preestabelecidas pelo *dram-ballet*. Companhias estrangeiras também realizaram *tournées* pela URSS nesse período, demonstrando que não apenas os russos dominavam a técnica do balé.

Com o final da URSS em 1991, o balé não contou mais com o forte apoio financeiro do Estado, tendo que procurar novas fontes de patrocínios. Mas a fama do balé russo perpetuou-se, atraindo novos parceiros. Os russos fizeram do balé uma arte nacional, pois o que diferencia o balé russo dos balés do resto do mundo é que “o ballet na URSS era feito por e para seu próprio povo, num mundo definido e circunscrito por um Estado totalitário. ‘Eles’ eram realmente diferentes de ‘nós’” (HOMANS, 2010, p. 437). Em resumo, a Rússia incorporou sua

história e as vivências do seu povo no balé, criando um novo estilo de dançar e uma sistematização metodológica que perpassou pelo czarismo, pela revolução, pela guerra civil, pelo stalinismo, pelo socialismo e constituiu-se em uma das grandes escolas de dança do mundo.

3.7. George Balanchine e o balé norte-americano

Os Estados Unidos da América conquistaram sua emancipação política da Inglaterra em 1776, por meio da Revolução Americana que realçou princípios democráticos e igualitários através de sua declaração de independência, que defendia a efetivação da liberdade religiosa, da liberdade de imprensa, do sufrágio universal masculino e da educação pública. Embora a Declaração de Independência Americana seja considerada um marco na efetivação dos direitos progressistas, as práticas sociais, políticas e econômicas traziam contradições às assertivas do texto, como a perseguição e extermínio de tribos indígenas, a escravidão dos negros, o preconceito aos imigrantes, a submissão das mulheres (que só conquistaram o direito ao voto nos Estados Unidos em 1920).

A ideia de um país de igualdade e de oportunidades econômicas reforçou o grande sonho americano que atraía milhões de imigrantes europeus e orientais. Repetindo o gesto dos pais peregrinos calvinistas, os russos ortodoxos, irlandeses católicos, judeus, italianos católicos e centenas de outros grupos desembarcaram nos EUA em busca de uma vida melhor. Tantos imigrantes assustaram os que haviam chegado antes, que viam riscos à identidade nacional. Porém, o desejo da cidadania norte-americana e a ideia de progresso material tornaram-se, exatamente, o cimento que uniu o país. Vindos de situações econômicas adversas e de terras em que geralmente havia menos liberdade, os imigrantes tinham condições de eleger a nova pátria como 'terra prometida' (PINSKY, 2008, p. 149).

O sonho da “terra prometida na América” garantia oportunidades iguais e assegurava que somente mediante o esforço poderia ser alcançado o sucesso pessoal e financeiro. O senso de individualidade torna-se marcante na sociedade americana, pois o que importava era a força com que o sujeito dedicava-se a conquistar seus objetivos.

Caracterizada como uma sociedade individualista, moderna, nacionalista, os Estados Unidos se construíram a partir da imigração, incorporando culturas e valores de outras sociedades.

O balé chegou aos Estados Unidos no século XIX por meio de *tournées* de bailarinos europeus. Inicialmente, o balé foi visto com desconfiança e desdém pelos norte-americanos, pois parecia representar uma arte de corte, luxuosa, hierárquica, apoiada por nobres e chefes de estados totalitários que visavam sua manutenção no poder. E as artes nos Estados Unidos eram patrocinadas pela iniciativa privada, o que os fazia conceber o balé como uma arte estatal e antiquada.

A introdução da dança nos Estados Unidos foi feita pelos musicais, pelo vaudeville e pelo cinema, dentro de um espírito de show virtuoso e divertido e não de dramas sobre princesas e fadas como no balé. Mas, “no início do século XX tudo isso mudou com a chegada dos russos, os bailarinos imperiais do czar. Alguns vieram com Diaghilev; outros chegaram depois da Primeira Guerra e da Revolução Bolchevique” (HOMANS, 2010, p. 497).

Foram os imigrantes, principalmente os russos, que começaram a sistematização da dança clássica nos Estados Unidos. Apresentando-se em teatros juntamente com os musicais e realizando excursões pelo país, os russos não apenas difundiram o balé, mas exprimiram a seriedade de sua arte. Muitos bailarinos russos, ao se aposentarem, montaram escolas de balé em todo o país, repassando os ensinamentos da Escola Russa para o povo norte-americano.

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos viveram um grande apogeu artístico, cultural e científico com a chegada de milhões de imigrantes fugidos da miséria e de regimes totalitários. Com o advento da Guerra Fria, as artes se tornaram um importante instrumento diplomático e de propaganda ideológica. Deste modo, o governo norte-americano tornou-se mecenas das artes, a fim de divulgar sua cultura e suas convicções para o exterior, garantindo sua supremacia política e econômica sobre os povos que dominava.

Foi na cidade de Nova Iorque que o balé norte-americano consolidou-se nos Estados Unidos, com a fundação de duas importantes companhias: “o Ballet Theatre (mais tarde rebatizado American Ballet Theatre) em 1939, e o New York City Ballet em 1948” (HOMANS, 2010, p. 502).

O *American Ballet Theatre* foi fundado pela milionária norte-americana Lucia Chase, que o dirigiu por quarenta anos. Seu objetivo era mostrar para o público norte-americano os balés de repertórios já montados e também produções inéditas. Para tal, contratou artistas como Anthony Tudor, Bronislava Nijinska, Mikhail Fokine, Agnes de Milles e George Balanchine. Posteriormente Tudor e De Milles abandonaram a companhia, mas outros coreógrafos surgiram. O American Ballet Theatre foi a primeira companhia de dança americana a dançar na URSS em 1960. Continua com sua sede na cidade de Nova Iorque, onde possui uma escola de formação para bailarinos. Por sua companhia já passaram estrelas como Mikhail Baryshnikov e Alicia Alonso.

O *New York City Ballet* foi fundado pelo bailarino, coreógrafo e mestre de balé russo George Balanchine e pelo escritor, empresário e filantropo norte-americano Lincoln Kirstein.

George Balanchine nasceu em São Petersburgo em 1904, filho de um compositor. Começou seus estudos na Escola de Balé do Teatro Imperial em 1913 e formou-se em 1921, já sendo admitido no corpo de baile. Simultaneamente, estudou piano no Conservatório de São Petersburgo até 1924. Estreou como coreógrafo do Teatro Marinsky em 1920. (FARO; SAMPAIO, 1989).

As coreografias pouco ortodoxas de Balanchine provocaram críticas ferrenhas dos professores e diretores do Teatro Marinsky, mas chamaram a atenção de Sergei Diaghilev, que o contratou em 1924 e o promoveu a coreógrafo chefe dos *Ballets Russes* em 1925.

Após a morte de Diaghilev, Balanchine trabalhou como coreógrafo para a Ópera de Paris, Balé Real da Dinamarca e Ballets Russes de Monte Carlo. Em 1933 conheceu Lincoln Kirstein, em Londres, que o convidou para ir aos Estados Unidos fundar uma companhia e uma escola de balé, objetivando divulgar e incentivar a dança clássica no país. Surgiu uma parceria que foi primordial não apenas para o desenvolvimento do balé nos Estados Unidos, mas, acima de tudo, para revisar e dar novos rumos para a dança.

Foi criada a School of American Ballet (SAB), dirigida por Balanchine que, em 1935, conseguiu formar um pequeno grupo de alunos, com os quais formou o American Ballet. Desta época é sua famosa coreografia *Serenade*, com música do compositor russo Piotr Ilitch Tchaikovsky, e que constitui-se em uma dança abstrata e lírica, completamente diferente dos rebuscados balés de repertório. O American Ballet logo se tornou a companhia de dança residente do Metropolitan Opera House. Atingiu seu apogeu no Festival Stravinsky, em 1937, mas logo foi desfeita.

George Balanchine continuou a lecionar e coreografar para outras companhias, trabalhando também em filmes e musicais, mas logo fundou um novo grupo de dança, chamado American Ballet Caravan, que fez uma excursão pela América do Sul (contemplando o Brasil) em 1941.

Em 1946, tornou-se, juntamente com Lincoln Kirstein, um dos sócios fundadores do Ballet Society, que se transformou no New York City Ballet em 1948. O New York City Ballet foi uma companhia criada segundo as diretrizes propostas por Balanchine e que mantém seu estilo metodológico até a atualidade.

Balanchine viajou bastante para a Europa com o New York City Ballet, onde seu trabalho era muito admirado e apreciado. Em 1962, a companhia fez uma *tournee* na Rússia, o que desagradou muito Balanchine, que detestava os bolcheviques. Na verdade, Balanchine sentia profunda nostalgia da Rússia da sua infância, da Rússia Czarista, e insistia enfaticamente que os soviéticos não representavam sua pátria-mãe, tendo destruído os principais símbolos da alma russa.

Na tentativa de popularizar cada vez mais o balé nos Estados Unidos e, conseqüentemente, captar maiores financiamentos, Balanchine e Kirstein fizeram grande divulgação na mídia, realizaram palestras e pequenos espetáculos gratuitos em escolas públicas, estabeleceram cursos de formação para professores e ofereceram bolsas de estudos na escola do New York City Ballet para novos talentos.

Em meados dos anos 60, portanto, o ballet clássico já tinha uma situação bastante sólida. No espaço de trinta anos passara de uma arte dispersa e muito russa nas franjas do teatro para a primeira linha da vida cultural americana. Durante as duas décadas seguintes seria uma arte de palco florescente e popular, centrada em Nova Iorque mas espalhando-se também pelo país. Nos anos 60 e 70, a cultura juvenil americana, com sua exaltação do sexo e da livre expressão, aproximou-se naturalmente da dança, e o interesse público pela arte do ballet aumentou cada vez mais. O ballet tornou-se ao mesmo tempo um centro de inovação e objecto de crítica, fundamental para debates sobre o rumo futuro da cultura americana. Além disso, à medida que a rivalidade da Guerra Fria aumentava, e o Bolshoi e o Kirov visitavam regularmente os Estados Unidos, o ballet parecia mais importante do que nunca. As deserções muito publicitadas, e com muita carga simbólica, de Nureyev em 1961, de Makarova em 1970 e Baryshnikov quatro anos depois, e as contínuas digressões soviéticas com artistas como Maya Plisetskaya, animaram ainda mais a arte (HOMANS, 2010, p. 516).

George Balanchine, juntamente com Lincoln Kirstein, foram fundamentais para a efetivação do balé nos Estados Unidos, auxiliando na formação de milhões de bailarinos. O balé tornou-se parte integrante da cultura norte-americana, libertando-se da tradição clássica de Marius Petipa e buscando linguagens mais contemporâneas e condizentes com o mundo moderno.

Para Balanchine o balé era uma arte divina, profundamente influenciada pela música e pela visualidade dos corpos em movimento. Ele tinha uma visão quase religiosa do balé, influenciado pelas liturgias da Igreja Ortodoxa Russa, o que fazia com que concebesse suas coreografias como ícones. Assim, os balés narrativos, plenos de pantominas, não interessavam a Balanchine. Com tais concepções, Balanchine revolucionou o pensamento e a visão sobre o balé, fundindo os conceitos modernos com as ideias da dança clássica tradicional e criando o balé neoclássico, que ao usar o vocabulário do balé em suas coreografias, não se fixa apenas na sua rigidez, mas permite-se utilizar novos vocabulários mais ligados ao mundo contemporâneo.

Balanchine divinizava suas bailarinas, pois em sua concepção a dança era essencialmente feminina, presa à essência da mulher. Então, em muitas de suas coreografias ocorreu uma ênfase nas figuras femininas, sendo que o bailarino tinha atuações mais cortesias e gentis.

Embora Balanchine tenha sistematizado suas concepções sobre a técnica do balé, sua tradição russa no ensino sempre foi muito marcante, de maneira que se pode dizer que Balanchine adaptou a metodologia russa aos corpos norte-americanos.

O que Balanchine fez durante toda a sua carreira foi dar ao ballet clássico uma tradição. Isto pode parecer simples, mas não é. Ele não encenou bailados clássicos do passado, como fizeram Lucia Chase e Ninette de Valois. Na verdade, Balanchine sempre desconfiou de reposições e afirmava que os bailados antigos, por maiores que fossem (e incluindo os seus), nem sempre faziam sentido no presente. Por que o ballet é efêmero, ligado à moda e ao visual de uma época, a sua tradição é limitada pela memória e pela geração. A música, contudo, tinha uma melhor notação e mais acesso ao passado. Assim, em vez de prender o ballet aos seus antepassados através de Petipá e Bournonville, Vigano ou Noverre, Balanchine (seguindo o exemplo de Diaghilev) ancorou-o na longa, distinta e infinitamente mais recuperável tradição musical do Ocidente (HOMANS, 2010, p. 573).

George Balanchine morreu em Nova Iorque, em 1983, aos 79 anos, deixando um profundo legado ao balé norte-americano.

3.8. O balé no Brasil

O balé no Brasil existe como arte há relativamente pouco tempo. Embora desde o século XIX várias companhias estrangeiras de balé tenham vindo apresentar-se no Brasil (principalmente no Rio de Janeiro) foi somente em 1927 que Maria Olenewa, antiga bailarina da companhia de dança da russa Anna Pavlova (uma das estrelas dos *Ballets Russes de Diaghilev*), foi convidada para fundar uma escola de dança, da qual sairia um *corpo de baile* para o Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Tal escola ainda existe, estando sob administração do Estado do Rio de Janeiro, localizando-se no centro da cidade e sendo uma das mais conceituadas e respeitadas escolas de balé do Brasil: a Escola de Dança Maria Olenewa (ACHCAR, 1999).

Dalal Achcar (1999) coloca que já existiam escolas de balé no Rio de Janeiro nessa época e que Maria Olenewa não teve muito trabalho para organizar o corpo de baile, pois contou com excelente material humano já preparado nas referidas escolas da cidade. Em 1937 foi contratado o coreógrafo e mestre de balé russo Vaslav Veltchek que consolidou definitivamente a obra de Maria Olenewa.

Porém, antes deste fato, em 1927, no Estado do Paraná, Tadeuz Morozowicz criou a primeira escola de balé do sul do Brasil. A escola funcionava na Sociedade Thalia, em Curitiba. Na década de 1930, talvez devido à ameaça e conseqüente eclosão da Segunda Guerra Mundial, houve uma migração de profissionais europeus para o Brasil, em particular para o Rio de Janeiro, maior centro cultural do país, à época. Mas tal fato não evitou que, na década de 1940, o balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro tenha vivido um período de declínio e só sobrevivido, segundo Dalal Achcar (1999), graças a perseverança da bailarina Yuco Lindberg, que chegou a financiar pessoalmente vários espetáculos.

Em 1950, a russa Tatiana Leskova foi contratada como mestre de balé, coreógrafa e bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Tatiana Leskova nasceu na França em 1922, filha de imigrantes russos. Estudou balé com Egorova, Kniasev e Obukhov na França, fazendo sua

estréia na *Ópera Comique de Paris* em 1937. Foi primeira bailarina dos *Ballets Russes de Diaghilev*. Veio para o Rio de Janeiro em 1945, dançando no Cassino Copacabana. Naturalizou-se brasileira em 1953 (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 236).

Tatiana Leskova* formou um novo repertório, remontou grandes obras como *O Lago dos Cisnes* e promoveu sucessivos intercâmbios com artistas estrangeiros (como a bailarina russa Nathália Makarova) que realizaram temporadas e criaram novos espetáculos, trabalhando juntamente com artistas brasileiros.

O balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro ganhou um novo impulso com a administração de Dalal Achcar na década de 1980 que não apenas remontou os antigos balés repertórios da dança clássica, mas propiciou a aquisição de obras novas, estimulando o trabalho de jovens coreógrafos e lançando novos talentos que seriam reconhecidos mundialmente como grandes nomes do ballet clássico: Ana Botafogo, Nora Esteves, Cecília Kerche, Francisco Timbó, Paulo Rodrigues.

Vários grupos de dança começaram a firmar-se no país, numa demonstração que esta arte começava a conquistar cada vez mais adeptos e podendo assim oferecer um novo campo de trabalho aos bailarinos, professores de dança e coreógrafos brasileiros.

Atualmente, além do Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, merecem destaque na dança brasileira: Balé Stagium, Grupo Corpo, Corpo de Baile do Teatro Guaíra, Balé da Cidade de São Paulo, Escola do Teatro Bolshói no Brasil.

*Para mais informações sobre a vida desta bailarina consulte a obra. "Tatiana Leskova - uma bailarina solta no mundo", de Suzana Braga, Rio de Janeiro, RJ: Lacerda, 2005.

O Balé Stagium, da cidade de São Paulo, fundado e dirigido pelo casal de bailarinos Décio Otero e Máríka Gidali, possui uma linha de trabalho que já atravessou as fronteiras brasileiras com apresentações de sucesso em praticamente todo o mundo. Buscando, segundo destaca o próprio Décio Otero (1999), uma linha claramente política, depois de abordar os problemas do índio em *Quarup*, enfrentar a situação do ser humano em *Estatutos do Homem* (baseado no poema de Thiago de Mello) e da negritude em *Missa dos Quilombos*, o Stagium não se preocupa só em fazer dança, mas, sim, em inseri-la no contexto de arte crítica e reflexiva dos problemas do Brasil e do mundo.

O Grupo Corpo, de Belo Horizonte, é uma das companhias mais conceituadas e respeitadas do mundo, que além de excelente nível técnico tem na genialidade do seu coreógrafo titular, Rodrigo Pederneiras, um dos seus triunfos de criatividade. O Grupo Corpo possui um projeto social, chamado *Corpo Cidadão*, que objetiva desenvolver jovens talentos por meio de aulas de dança para crianças e adolescentes de baixa renda da periferia de Belo Horizonte.

O Balé da Cidade de São Paulo foi criado em 1968, no auge da ditadura militar, limitando-se a realizar coreografias que acompanhavam as óperas apresentadas no Teatro Municipal de São Paulo. De 1968 a 1973 a companhia foi dirigida por Johnny Franklin, que imprimiu uma orientação neoclássica alterada quando a direção passou para Antônio Carlos Cardoso, que se voltou para um repertório moderno constituído de coreografias assinadas por ele, Oscar Araiz, Luiz Arrieta e Victor Navarro, entre outros. (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 28)

Na década de 1980, os trabalhos realizados no Balé da Cidade de São Paulo foram marcados pelo experimentalismo. Com Klauss Vianna (que assumiu a direção em 1982) os bailarinos eram encorajados a contribuir com suas próprias idéias coreográficas. Ler jornais, exercitar a expressão verbal, discutir assuntos relacionados à realidade pessoal, social ou da própria classe artísticas, tornaram-se parte do dia-a-dia do elenco. Por estar ligado a Prefeitura Municipal de São Paulo, o balé sofre interferências a cada troca de mandado. Na gestão Jânio Quadros, todo o corpo do Teatro Municipal – incluindo o balé – foi proibido de apresentar-se fora da cidade de São Paulo e de contratar homossexuais. No final da década de 80, a companhia encontrava-se estagnada e perdera seus traços marcantes e mais admiráveis: o perfil multicoresográfico

do repertório, a abertura para vários criadores e linguagens, e a ousadia de enfrentar territórios artísticos desconhecidos (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 28).

Em 1999, à procura de novas tendências da dança, o Balé da Cidade de São Paulo renova seu grupo de bailarinos, entretanto mantêm seu elenco inicial com bailarinos experientes para compor uma nova companhia. Desde 2001 passou pela direção de Mônica Mion e Ismanel Ivo.

No sul do Brasil, destaca-se o Balé Teatro Guaíra, companhia estadual do estado do Paraná, fundada em 1969 e sediada em Curitiba. Atualmente, o corpo de baile é mantido pelo Centro Cultural Teatro Guaíra, em Curitiba. Seus principais diretores foram Ceme Jambay, Yurek Shabelewsky, Hugo Delavalle, Eric Valdo, Carlos Trincheiras (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 39-40).

O período em que Carlos Trincheiras esteve à frente da direção, o Balé Teatro Guaíra recriou o balé de repertório "*O Quebra-Nozes*" com bailarinos do Balé Bolshói de Moscou, Ekaterina Maximova e Vladimir Vasilev, nos papéis principais. As apresentações que se seguiram foram os clássicos: "*Petruchka*", "*Raymonda*", "*Sagração da Primavera*" e "*O Trono*".

Uma de suas mais conhecidas coreografias de Carlos Trincheiras foi "*O Grande Circo Místico*", com roteiro de Naum Alves de Souza, inspirado no poema de Jorge de Lima e com música especialmente composta para ocasião por Edu Lobo e Chico Buarque. Preparada durante todo o ano de 1982, essa produção estreou em março de 1983 e foi apresentada em várias cidades, inclusive no Coliseu dos Recreios, em Lisboa, para um público de 25 mil pessoas, em um total de cinco apresentações. A partir de 2003 o Balé Teatro Guaíra é dirigido por Carla Reinecke.

A Escola do Teatro Bolshói no Brasil, na cidade de Joenville – Santa Catarina, é a única extensão estrangeira do Teatro Bolshói de Moscou. que ao seguir a metodologia da Escola Russa de balé (inclusive com professores e coreógrafos vindos do Teatro Bolshói de Moscou) possui

além da escola particular um projeto social para crianças e adolescentes de baixa renda da cidade, firma-se como um diferencial na arte da dança brasileira, permitindo que a mesma chegue a todas as parcelas da população.

No Rio Grande do Sul as primeiras manifestações do balé apareceram na década de 1920, quando se deu a criação do "Instituto de Cultura Física" instaurado por Mina Black e Nenê Dreher Bercht. Neste Instituto foram formadas as bailarinas Lya Bastian Meyer e Tony Petzhold, ambas figuras centrais da história da dança no Rio Grande do Sul. Para melhor qualificar sua atuação, Mônica Dantas (1999) diz que estas bailarinas viajaram para a Alemanha sendo que Tony, ao retornar à Porto Alegre, fundou sua escola em 1937, montando repertórios clássicos e modernos.

Ao longo dos anos, o balé evoluiu por todo o Rio Grande do Sul, destacando-se em Porto Alegre as escolas de Marina Fedossejeva, Vera Bublitz, Salma Chemalle, Lenita Ruschel Pereira, Ballet Redenção, Ballet Concerto (onde atua Victória Milanez) entre outros. Destacaram-se também os professores uruguaios Valter Arais e Alexander Sideroff, bem como a professora argentina Mabel Silveira, que auxiliaram na consolidação da escola russa de balé no RS. No interior vale destacar as cidades de Alegrete, onde acontece a mais de duas décadas o Festival *Dança Alegre Alegrete* e Bento Gonçalves, onde realiza-se o Festival *Bento em Dança*.

Em relação ao mundo acadêmico, em 1996 foi criado o Curso de Dança – Licenciatura Plena na Universidade de Cruz Alta, que formou diversos profissionais na área. Infelizmente as atividades do Curso de Dança da UNICRUZ finalizaram em 2009. Em 2002 foi fundado o Curso de Graduação em Dança da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na cidade de Canoas. Também a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) oferece o Curso de Dança Licenciatura na cidade de Montenegro desde 2002. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) oferece o curso de Dança Licenciatura desde 2009, auxiliando na profissionalização e aperfeiçoamento de diversos bailarinos e bailarinas. A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), desde 2008, também oferece a possibilidade de graduação no Curso de Dança Licenciatura. E desde 2014 está sendo oferecido o curso de Tecnologia em Dança pela Universidade de Caxias do Sul. (PALUDO, 2015).

Em Santa Maria destacam-se a Escola de Balé Ivone Freire, fundada em 1960 e que formou a grande maioria dos profissionais da dança da cidade, e a Royale Escola de Dança e Integração Social, que foi a primeira escola a tornar-se uma ONG em 1998 e que atende somente crianças, adolescentes e jovens de baixa renda da cidade. A cidade de Santa Maria sedia há vinte e três anos o evento “Santa Maria em Dança” que realiza cursos, oficinas e fóruns em diversas modalidades de dança, bem como competições. O evento é realizado no mês de setembro e é considerado um dos maiores festivais de dança do interior do RS. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) oferece desde 2013 os cursos de graduação em Dança Bacharelado e Dança Licenciatura, objetivando a formação acadêmica de profissionais na área da dança. Cabe ressaltar, conforme Luciana Paludo (2015) que a UFSM oferece o único curso de bacharelado em dança do sul do Brasil.

4. *Entre a domesticação e a transgressão dos corpos na educação e no balé*

“Desde a origem da humanidade, o privilégio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos. Eles nunca abdicaram o privilégio; alienaram parcialmente sua existência na Natureza e na Mulher, mas reconquistaram-na a seguir. Condenada a desempenhar o papel do Outro, a mulher estava também condenada a possuir apenas uma força precária: escrava ou ídolo, nunca é ela que escolhe seu destino” (BEAUVOIR, 1980a, p.106)

4.1. Gênero e educação: Domesticando corpos femininos por meio da escolarização.

“A feminilidade é uma espécie de ‘infância continua’ que afasta a mulher do ‘tipo ideal da raça’. Essa infantilidade biológica traduz-se por uma fraqueza intelectual; o papel desse ser puramente afetivo é o de esposa e dona de casa; ela não poderia entrar em concorrência com o homem: nem a direção nem a educação lhe convém” (BEAUVOIR, 1980a, p.153)

Ao longo da história do mundo ocidental o discurso hegemônico sempre esteve sob dominação masculina, reafirmado o pensamento político, econômico, social e cultural de uma sociedade patriarcal, branca, capitalista e heterossexual. As mulheres foram excluídas dos processos políticos, culturais e educacionais da sociedade, restritas aos seus lares, consideradas inferiores e totalmente submetidas à ordem masculina.

Se efetuou, a partir do século 18, com o florescimento da biologia e da medicina, uma sexualização do gênero que era pensado, até então, em termos de identidade ontológica e cultural muito mais do que física [...] Homens e mulheres são identificados por seu sexo; em particular as mulheres são condenadas a ele, ancoradas em seus corpos de mulheres chegando até a ser prisioneiras deles. Assiste-se, então, à biologização e à sexualização do gênero e da diferença entre os sexos [...] Esta naturalização das mulheres, presas a seus corpos, à sua função reprodutora materna e doméstica, e excluídas da cidadania política em nome desta mesma identidade, traz uma base biológica ao discurso paralelo e simultâneo da utilidade social (PERROT, 2005, p. 470).

Para a referida autora, desenvolveu-se uma biopolítica das relações entre os sexos, ou seja, as identidades masculinas e femininas foram definidas a partir do discurso produzido sobre o biológico. Construiu-se a identidade sexual, que passaria a determinar e diferenciar homens e mulheres, organizando racionalmente a sociedade e a cultura. É este argumento naturalista que possibilita a criação da teoria das esferas,

identificando o público - que envolve participação política e social - com o universo masculino, e o privado - restrito ao lar e à submissão - ao feminino. Assim, a diferença sexual se tornou a base para a discriminação política e social das mulheres.

Quando a exclusão das mulheres da cidadania foi legitimada pela referência às diferenças biológicas das mulheres e dos homens, a 'diferença sexual' foi estabelecida não somente como um fato natural, mas também como uma base ontológica para a diferenciação política e social (SCOTT, 2009, p. 21).

As mulheres se tornaram praticamente invisíveis, foram silenciadas em seus lares, com uma função restrita apenas à reprodução e à maternidade. A educação se restringia ao mínimo indispensável para auxiliar na educação dos filhos, exercerem as “*prendas*” domésticas e a administração da casa com eficiência.

Mas segundo destaca Guacira Louro (2008), ao longo do tempo algumas vozes femininas conseguiram elevar-se acima do socialmente aceito, reivindicando isoladas ou em conjunto reformas políticas, sociais e educacionais em favor das mulheres.

A historiadora, jornalista e escritora francesa Olympe de Gouges (pseudônimo de Marie Gouze) é considerada uma das primeiras feministas da história. Participante ativa da Revolução Francesa, Olympe escreveu, em 1791, a “*Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*” em contraponto a “*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*”, que excluía as mulheres dos processos de decisão política.

De início, a Revolução Francesa define uma cidadania seletiva em seu conteúdo e em seus protagonistas. A cidadania civil é distinta da cidadania política. As mulheres tem acesso a primeira, em uma certa medida e até certo ponto, mas que não pode ser negligenciável [...] Elas são cidadãs passivas como as crianças, os pobres e os estrangeiros (PERROT, 2005, p. 329).

Olympe de Gouges lutava pela autonomia e a liberdade feminina, defendendo a participação política plena das mulheres na sociedade, de modo que fossem também incluídas como cidadãs. Acusada de se ocupar com temáticas que não interessavam à revolução, Olympe foi guilhotinada em 1793.

Posteriormente, com a Revolução Industrial e a inserção das mulheres no mercado de trabalho (principalmente como operárias, vendedoras e costureiras), surgiram novas batalhas que visavam maior participação política feminina na sociedade. Estas lutas começaram a se desenrolar com maior ênfase no final do século XIX e início do século XX, quando as mulheres (principalmente as europeias e norte-americanas) iniciaram a exigência pelo voto feminino, promovendo as agitações sufragistas. Este movimento, que pedia maior participação política e igualdade entre os sexos, se espalhou por diversos países e foi considerado a Primeira Onda do Movimento Feminista.

As feministas da primeira onda não usavam a palavra diferença, empenhadas que estavam em transformar o sexismo, isto é, o discurso misógino convencional acerca da diferença entre os sexos, no discurso andrógino da abstrata indistinção de natureza entre homens e mulheres e, nesse registro, conquistar para as mulheres oportunidades, postos e direitos iguais aos homens. Com que então, podemos dizer que a primeira onda de teorização feminista foi basicamente igualitarista (PIERUCCI, 2007, p. 31).

O movimento da Primeira Onda combatia toda espécie de subordinação das mulheres e também colocava em pauta questões relacionadas à liberdade sexual, mas acabou perdendo força na década de 1930, só ressurgindo em 1960.

Foi no final da década de 1960 que se iniciou, de acordo com Pierucci (2007), a chamada Segunda Onda do Movimento Feminista, que além das reivindicações sociais e políticas das mulheres, preocupou-se em tecer um corpo teórico que pudesse problematizar o universo feminino em toda a sua singularidade, surgindo os estudos sobre a mulher e destacando as diferenças entre os sexos. A obra *“O Segundo Sexo”* (1980a, 1980b), da filósofa francesa Simone de Beauvoir, é considerada um marco fundamental para a teoria feminista, tendo exercido grande influência em relação aos estudos sobre as mulheres.

O movimento da Segunda Onda foi marcado por uma grande efervescência intelectual de contestações e inúmeras transformações políticas e culturais, que vão modificar não apenas o universo feminino, mas todas as relações sociais dali para frente. Esse movimento teve como foco as relações de poder presente nas sociedades, reivindicando maior representação política e autonomia para as mulheres decidirem sobre suas vidas e sobre seus corpos.

Segundo destaca Guacira Louro (2008), o conceito de gênero surgiu a partir desta contestação, do final dos anos de 1960, do discurso social vigente que argumentava que são as características biológicas as responsáveis pelas desigualdades sociais entre homens e mulheres.

São as feministas anglosaxãs que começaram a usar o termo gênero em distinção ao termo sexo, procurando rejeitar o determinismo biológico e acentuar por meio do discurso o caráter social das diferenças baseadas no sexo. Deste modo, “não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2008, p. 22).

Assim, o sexo passa a ser considerado o dado biológico expresso pelo corpo, que corresponde à diferença anatômica e ao geneticamente herdado. Gênero refere-se ao discurso social produzido a respeito do corpo, ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas a nível simbólico, cultural e social. Distingue-se então a identidade sexual da identidade de gênero dos sujeitos que são entendidos como:

Suas identidades sexuais se constituem, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e como femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 2008, p. 26).

As identidades sexuais e de gênero têm como principal referencial o corpo do sujeito, que é significado, representado e interpretado culturalmente, sendo que tais identidades estão sempre em correlação e se autoinfluenciam. A identidade de gênero está relacionada ao sentimento de identidade individual, as convicções construídas socialmente por um sujeito sobre o que é ser homem ou mulher numa cultura determinada. O núcleo dessas convicções não muda ao longo da vida, mas o sujeito pode agregar novos papéis sociais a tais convicções.

Já os papéis de gênero, de acordo com Miriam Pillar Grossi (2012), correspondem aos comportamentos relacionados e esperados de cada sexo biológico em determinada cultura, mudando de uma cultura para outra ou mesmo dentro de uma mesma cultura. Os papéis de gênero são a manifestação ou representação social do masculino e do feminino e se conformam às identidades de gênero. As construções dos papéis e das identidades de gênero ocorrem no meio social, de acordo com o lugar que os sujeitos ocupam dentro da coletividade.

Assim, a identidade de gênero do sujeito não é herdada, mas sempre construída, ou seja, não é fixada no nascimento, mas possui um caráter plástico que vai se moldando conforme as vivências, experiências e convivências. Está em transformação permanente, articulando-se com as histórias pessoais, com as identidades sexuais, com os papéis sociais, com a etnia, a raça e a classe social.

4.1.1. Performatividade de Gênero.

Judith Butler (2013) enfatiza que as identidades sexuais e de gênero, bem como os papéis relacionados a cada gênero, são edificadas e estabelecidas pela linguagem, ou seja, o gênero e o sexo se constroem por meio do discurso social, no momento em que são nomeados e classificados de acordo com os princípios socialmente aceitos sobre masculino e feminino dentro de determinada cultura.

Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma *performance repetida*. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. Embora existam corpos individuais que encenam essas significações estilizando-se em formas do gênero, essa ação é uma ação pública. Essas ações tem dimensões temporais e coletivas, e seu caráter público não deixa de ter consequências, verdade, a performance é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária – um objetivo que não pode ser atribuído a um sujeito, devendo, ao invés disso, ser compreendido como fundador e consolidador do sujeito (BUTLER, 2013, p.200).

O termo performatividade utilizado por Judith Butler não se relaciona à terminologia *performance**, onde existe um ator que desempenha um papel previamente estipulado. Performatividade remete a uma ação do discurso sobre os corpos dos sujeitos, que reproduzirão gestos, movimentos, posturas, atos, etc., de acordo com o que é estabelecido para seu gênero em sua cultura. Enquanto na performance existe um sujeito consciente do papel que executa, na performatividade o sujeito vai se constituindo desde o nascimento por meio de seus atos e gestos, não tendo consciência plena que os mesmos o constroem e o significam.

Dentro deste contexto, o gênero se faz (e se desfaz) por meio das palavras que irão significar o corpo do sujeito. As normas de regulação do gênero se materializam no corpo efetuando uma inscrição cultural a serviço da heteronormatividade. Ou seja, na performatividade proposta por Judith Butler, o corpo é significado pela linguagem, fazendo-se nos seus próprios atos e ações, mas sempre de acordo com o estabelecido pelo meio social.

*Cabe ressaltar que a tese não centra seu estudo sobre a performance artística ou área de estudos da performance de maneira que tal assunto não será aprofundado.

O corpo é atravessado pelas relações de poder, que são reproduzidas por meio do discurso, em uma rede permanente de construção de significados linguísticos, onde o sujeito, o discurso e o meio social interagem permanentemente, num processo contínuo de criação e recriação. No momento em que a linguagem nomeia o corpo do sujeito como macho ou como fêmea, seu sexo é performaticamente construído, sendo categorizado e normatizado pelo meio cultural. A linguagem, deste modo, não apenas descreve o corpo, mas o constitui como sujeito dentro de uma determinada sociedade, pois esse corpo não é apenas descrito, mas “constituído pelo próprio ato de descrição” (SALIH, 2013, p. 125).

Gênero e sexo são construídos pela linguagem e pelo discurso, que são suas causas de constituição. Assim, para Judith Butler (2013), o sujeito é sempre efeito e prática dos atos discursivos do meio social e cultural, sendo que a construção do gênero se constitui num processo singular, em constante edificação, que varia de sujeito para sujeito, relacionando-se também à sexualidade, à raça, à classe e à etnia.

Sara Salih (2013) coloca que a existência do sujeito é sempre social e que os corpos são atravessados por processos de generificação, não existindo um corpo neutro ou natural, pois todos recebem sua inscrição cultural, muitas vezes, antes do nascimento. Antes de ser concebida, uma criança já é mencionada, falada, idealizada e tem seu espaço se constituindo mesmo sem sua presença efetiva. Quando nasce já encontra uma estrutura familiar operando, composta de lugares, histórias e mitos. Insere-se numa cadeia linguística que, certamente, é referida aos seus pais, mas ultrapassa-os, à medida que, o que a estes se refere já foi inscrito nas gerações anteriores. A inscrição cultural marca, produz e diferencia os corpos, fazendo circular discursivamente as diferenças sexuais que, ao construírem simbolicamente o corpo, o regulam e o governam. Assim, “gênero não é algo que somos, é algo que fazemos, um ato, ou mais precisamente, uma sequência de atos, um verbo em vez de um substantivo, um *fazer* em vez de *ser*” (p. 89).

Ao enfatizar o caráter de construção permanente e performativo do gênero através do tempo e da cultura, as teorias feministas se aproximam das teorias da construção social ao também contestar o determinismo biológico e defender a identidade como um processo

sempre aberto às transformações, pois o sujeito é construído constantemente por meio da cultura. E como a cultura está em permanentemente transformação, o sujeito se modifica conjuntamente com ela (BRUNER, 1990).

Ao se construir no coletivo, por meio de suas relações e interações diárias, o sujeito vai assumindo novos modos de ser, em um eterno processo de edificação. Então, a identidade do sujeito jamais será fixa e estável, mas se constitui em um processo aberto, em constante transformação, se redefinindo continuamente. Ocorre uma articulação e uma aproximação entre as teorias construcionistas e as teorias feministas também em relação à performatividade de gênero, conforme estipulada por Judith Butler (2013), pois no momento em que ocorre uma identificação do sujeito com o gênero determinado por sua cultura e sua sociedade, ele incorpora seu receptivo papel de gênero, executando uma performatividade que se constitui em um efeito discursivo do poder, mas que se encontra em construção permanente, pois ao mesmo tempo em que o sujeito é influenciado pelo poder, pode também oferecer atos de resistência e de transgressão ao próprio poder.

Esta subjetividade das relações de gênero levou a repensar a dicotomia masculino / feminino, evidenciada pela Segunda Onda do Movimento Feminista. Tendo a multiplicidade feminina e as relações de poder entre as mulheres como focos, surge a Terceira Onda do Movimento Feminista em que:

Além do gênero, dois outros sistemas de poder passaram a figurar como imprescindíveis: a raça e a classe. Isso quer dizer que, do enfoque binário de gênero, a legitimidade acadêmica foi logo se deslocando para essa poderosa tríade: gênero, classe e raça. Surgia assim uma produção científica que, interessada nas relações de poder entre as mulheres, passou a fixar a atenção nas mulheres de diferentes raças e diferentes culturas de classe. (PIERUCCI, 2007, p. 42-43).

São as relações de poder que instituem e nomeiam as diferenças e desigualdades não apenas entre os gêneros, mas também entre a raça, a etnia e a classe. A opressão das mulheres, então, possui uma forma singular de acordo com sua etnia, sua condição econômica, sua cultura, sua classe social, estando ligada ao discurso de uma determinada sociedade em um momento histórico específico.

Existem múltiplas mulheres: negras, brancas, amarelas, indígenas, heterossexuais, bissexuais, homossexuais, feministas liberais, feministas de viés socialista, feministas anarquistas, etc., de maneira que os estudos sobre as mulheres a partir do movimento da Terceira Onda precisavam abarcar todas as diversidades existentes no universo feminino e feminista em suas apreciações, pois a história dos movimentos minoritários é sempre particular e nunca universal.

No momento em que os estudos feministas centram-se em teorizar sobre uma identidade feminina única, referindo-se a uma mulher universal, acabam fixando-se em um modelo que não poderá dar conta da multiplicidade de mulheres, que são diversas, vivendo em culturas diversas, com problemáticas femininas diversificadas, mas que jamais deixarão de ser mulheres. Tentar estabelecer uma única identidade feminina, compartilhada por todas as mulheres, será estabelecer uma padronização e normatização da conduta feminina.

Para Judith Butler (2013), a ideia de sujeito será sempre um efeito das práticas discursivas do poder e que o corpo será construído discursivamente pelo discurso e pela lei. E são as relações de poder presentes nas sociedades que produzem as discriminações e exclusões que são justificadas e legitimadas muitas vezes em termos de gênero, sexualidade, raça, classe e etnia. Assim, a produção das diferenças está relacionada às redes de poder que circulam no meio social.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam

entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais [...] O poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 2014, p. 100- 101)

O poder constitui-se em um jogo de forças que existem em uma sociedade e que podem ser aceitas ou combatidas. São esses jogos de forças que originam os aparelhos de estado e as dominações ideológicas predominantes no meio social. O poder está em toda a parte e vai transformando-se segundo as mudanças sociais, não tendo um núcleo central, pois é formado pela multiplicidade de forças que existem no entorno. Essa multiplicidade é constituída por forças desiguais que levam continuamente a estados de poderes, que originam forças móveis e instáveis, que estão em constante transformação. O poder funciona como uma máquina, que dissemina suas forças por todo o entorno.

Os sujeitos não são seres passivos frente ao poder, pois no momento em que o poder circula pelo meio social, envolve os sujeitos em suas tramas de maneira que ao ser atingido pelo poder, o sujeito não será meramente submetido a ele, mas poderá exercê-lo, tornando-se não apenas um receptor, mas também um transmissor do poder. Assim, o sujeito não é simplesmente instituído pelo poder, mas também atravessado pela rede capilar de poderes que circulam na sociedade, pois o poder não representa algo material ou mensurável, mas se efetiva por meio de práticas que funcionam através de dispositivos ou mecanismos, constituindo as relações de poder em uma ação social, construída por meio do processo histórico.

As forças de poder são imanentes em todas as relações, existem em todas as relações, produzem todas as relações. As relações de poder são sempre intencionais, sempre visam um objetivo. As resistências ao poder são múltiplas e ocorrem dentro da própria rede capilar onde circulam os poderes, distribuindo-se de maneira irregular e se disseminando nos sujeitos. Assim, podemos pensar que o poder funciona como uma teia, onde as resistências ao poder ocorrem dentro da própria teia, irradiando suas forças e afetando toda a rede.

4.1.2. Instituição Escolar: Saberes e poderes que produzem corpos femininos

E todo poder carrega com ele um saber que se constrói na interação entre sujeito e meio social, pois “todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (FOUCAULT, 2013, p. 28). Poder e saber estão sempre relacionados, sempre ligados, em um processo de legitimação recíproca exercido sobre os corpos dos sujeitos. Assim, o sujeito individual constitui-se em uma produção do saber e do poder.

O saber está basicamente ligado a questão do poder na medida em que a partir da Idade Clássica, é por meio do discurso da racionalidade – isto é, a separação entre o científico e o não científico, entre o racional e o não racional, entre o normal e o anormal – que será efetuada uma ordenação geral do mundo, quer dizer, também dos indivíduos, que passam ao mesmo tempo, por uma forma de governar (o Estado) e por processos disciplinares (REVEL, 2011, p. 134)

Os saberes surgirão como dispositivos do poder e se legitimarão pelo conhecimento científico que originam. É a partir dos séculos XVII e XVIII que o poder centra-se no domínio do corpo do sujeito, a fim de torná-lo mais produtivo e eficiente. Surge o regime disciplinar, que se constitui em um conhecimento sistematizado pelo poder político e econômico a fim de exercer total controle sobre os sujeitos, objetivando estabelecer maior desenvolvimento econômico e estabilidade política. Para tal, desenvolve técnicas de vigilância e repressão sobre seus corpos, pois:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se

pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2012, p. 133).

O regime disciplinar controla o espaço, o tempo, os movimentos, os gestos dos sujeitos, a fim de torná-los mais produtivos e submetidos ao poder. A disciplina utiliza várias técnicas para atingir seus objetivos, criando saberes e métodos capazes de transformar a população em uma pluralidade organizada e submissa. Para isso constitui instituições disciplinares que auxiliam na propagação de suas técnicas e discursos, como os exércitos, os hospitais, as indústrias e as escolas. Produzem-se corpos dóceis (FOUCAULT, 2012), que são capazes de ser utilizados e aperfeiçoados segundo as vontades e os interesses do poder. São corpos exauridos de intensidades, que apenas repetem e difundem os mesmos enunciados de eficiência e competição.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2012, p. 133-134)

Surgem os corpos-fábricas, os corpos-soldados, os corpos-doentes, os corpos-estudantes, cada um tendo o mesmo intento de disciplinar e sujeitar os indivíduos por meio da submissão total dos seus corpos. Dentro desse contexto, as escolas tornam-se instituições disciplinares regidas por leis autoritárias, onde o saber cartesiano é ligado ao poder político. O professor torna-se proprietário e transmissor de todo o saber, submetendo os estudantes ao seu poder, que serão avaliados por meio de exames para serem classificados, selecionados e recompensados de acordo com seus méritos.

O espaço escolar tornou-se uma classe homogênea na qual cada sujeito compõe o todo, sendo observado e vigiado pelo mestre, instituindo o poder panóptico que “funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde se exerça” (FOUCAULT, 2012, p. 194).

A disciplina do poder panóptico, por meio da força do olhar, possibilitou o controle sobre os sujeitos, de modo a torná-los dóceis e úteis à sociedade, propiciando o surgimento de uma sociedade de controle, onde Foucault (2013) define duas formas de poder: o poder disciplinar, que se aplica ao corpo por meio das técnicas de vigilância e das instituições punitivas, e o poder ao qual ele denomina biopoder, que se exerce sobre a população e que vai controlar não apenas os corpos individuais, mas a totalidade do corpo social.

Michel Foucault (2012) situa que a disciplina fabrica sujeitos por meio do adestramento, apropriando-se de seus corpos a fim de torná-los mais eficazes. A disciplina modela os corpos individuais a fim de formar uma multiplicidade competente e produtiva. Não reduz forças, mas multiplica forças. Faz o individual se transformar em uma multiplicidade homogênea, que será útil para o processo de expansão e dominação do capitalismo, que reconhece o corpo como uma vital potência de trabalho e produção de lucros.

A escola constitui-se em uma importante instituição disciplinar que, ao longo de sua história, foi a principal reprodutora do discurso hegemônico da sociedade ocidental, legitimando os poderes político e econômico dos grupos dominantes e reproduzindo padrões e normas de comportamentos a serem internalizados pelos sujeitos.

A escola delimita os espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2008, p.58).

Impregnado pelas relações de poder existentes na sociedade, o espaço escolar não apenas propaga as ideologias dominantes nos diferentes períodos históricos, como também auxilia a construir, simbolicamente e culturalmente, as identidades e os papéis de gênero dos sujeitos, escrevendo em seus corpos através de papéis, práticas e discursos, as representações do masculino e do feminino, socialmente e culturalmente desejadas pelo meio social.

Constrói-se, de modo sutil e quase imperceptível, um corpo escolarizado, marcado e reconhecido por meio de posturas e atos, pela ideologia da instituição escolar que frequenta/frequentou, pois “o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado; é um dos seus mais importantes efeitos” (FOUCAULT, 2013, p. 25)

A disciplina, como instrumento de poder, controla e normatiza os sujeitos no momento em que produz corpos escolarizados por meio da manipulação e do condicionamento. Surgem nas escolas mecanismos de controle dos alunos: as filas, as classes, os horários, os testes, o treinamento de habilidades, a avaliação das capacidades, formando saberes que rotulam negativamente: alunos problemáticos, alunos indisciplinados, etc., e saberes que enaltecem: o bom aluno, o excelente aluno, etc.

Por conseguinte, o poder disciplinar produz efeitos de verdade que são reproduzidos. E como todo o poder encontra sempre focos de resistência que geram transgressões, são os rótulos produzidos pela escola - em relação aos alunos que não seguem o padrão preestabelecido - que propiciam o surgimento de novos saberes sobre a aprendizagem, a avaliação, a psicologia escolar, efetivando mudanças no espaço da escola e nas práticas pedagógicas dos professores. Pode-se dispor que o poder não é somente repressivo, “mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2013, p. 45). Foram os discursos produzidos pela escola que possibilitaram a edificação de novos saberes sobre o corpo e a aprendizagem, gerando novos olhares sobre os sujeitos.

Em relação ao Brasil, June Hahner (2003) dispõe que a educação das mulheres nos anos finais do século XIX era centrada em sua preparação para o casamento e a maternidade, onde deveriam transmitir virtudes morais para seus filhos. Era uma educação que refletia o olhar masculino sobre o papel social das mulheres e que levava em conta não apenas o gênero, mas também as diferenças de raça, de classe e de etnia, pois a autora diz que:

Aos homens, além de estabelecer quais os assuntos e as matérias que as mulheres deveriam estudar na escola, também lhes cabia escrever os textos e aprovar os livros que elas deveriam ler. Esta literatura prescritiva incorporava os valores relativos à socialização da mulher, assim como igualmente refletia as atitudes culturais e as preferências emanadas da percepção masculina dos papéis dos gêneros dentro da sociedade brasileira do século XIX. (HAHNER, 2003, p. 126).

Mesmo com a reforma educacional de 1879, que colocou a educação superior ao alcance das mulheres, o discurso masculino continuava a propagar que as mesmas deveriam dedicar-se exclusivamente ao lar e à criação dos filhos. As mulheres da classe trabalhadora não tinham acesso a uma educação que pudesse lhes proporcionar uma formação profissional e que as auxiliasse economicamente, a maioria exercia atividades com baixa remuneração e eram muitas vezes exploradas, ganhando um salário muito inferior ao dos homens nas mesmas ocupações (operárias, vendedoras, costureiras) e sofrendo, várias vezes, assédio e abuso sexual em seus locais de trabalho. Cabe salientar que a educação secundária e superior era um privilégio apenas das mulheres da elite (LOURO, 2013).

Mesmo assim, as mulheres começaram a exercer algumas atividades fora do lar, iniciando a feminilização de algumas profissões, ou seja, fixando-as em relação ao gênero feminino. A feminilização do magistério ocorreu no final do século XIX, sendo causada pela crescente industrialização e urbanização do país, que levou os homens a buscarem novos interesses econômicos, mais rentáveis e com mais status social. Os espaços masculinos na docência começaram então a ser ocupados pelas mulheres.

A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como *tipicamente femininas*: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular a tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um *sacerdócio* do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como *trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras*, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, etc. (LOURO, 2013, p. 450).

A sociedade permitia ações fora do lar para as mulheres, mas com caráter transitório, que deveria ser abandonada com o casamento, considerado a verdadeira vocação feminina. Tal caráter justificava os baixos salários femininos, já que o provedor do lar era o homem. Assim, o magistério era visto mais como uma vocação do que como uma profissão, sendo considerado um trabalho “digno” para as mulheres. Constrói-se uma imagem idealizada da professora, que para apossar e transmitir o conhecimento deve ser dedicada, submissa, assexuada, indo ao encontro da representação da “mulher digna” da época, onde a moral se define a partir do pensamento masculino que não relaciona a sexualidade feminina ao prazer, mas apenas à reprodução e aos cuidados da família sacralizados pelo matrimônio. E como a educação é concebida como um modo de controle da população, as mulheres devem ocupar seu lugar estipulado pelo poder hegemônico, não se desviando do rumo pré-estabelecido para seu gênero.

O espaço escolar que irá formar as futuras professoras é permeado pelas relações de poder predominantes na sociedade, construindo uma formação intelectual, moral e disciplinar, onde ética e estética criam um *corpo de professora*. Essa normatização do *corpo de professora* vai ao encontro da visão de corpo dócil afirmada por Michel Foucault (2013), constituindo-se num corpo adestrado, submetido, formado por meio de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. A representação da professora firmada pelo discurso masculino se constitui em um processo social que fabrica um *corpo de professora* e faz com que as professoras se reconheçam nessa representação, definindo-se e assumindo-se segundo esses enunciados.

Muito provavelmente mulheres que tomassem iniciativas que contrariassem as normas, que tivessem um nível de instrução mais elevado ou que ganhassem seu próprio sustento eram percebidas como desviantes, como uma ameaça aos arranjos sociais e a hierarquia dos gêneros de sua época. Vale lembrar ainda que, por muito tempo, a ignorância foi considerada como indicador de pureza, o que colocava as mulheres não ignorantes como não puras. De certa forma elas escapavam a representação do senso comum sobre o ser feminino, escapavam da representação que detinha a autoridade para dizer o que era ser mulher (LOURO, 2013, p. 469).

Os atos de rebeldia ao poder eram vistos como uma afronta à imagem idealizada da professora e da representação feminina firmada pelo discurso patriarcal. Muitas mulheres que ousaram romper com esses estereótipos foram marginalizadas pela sociedade e muitas sofreram o exílio social.

Como as representações evoluem segundo o processo histórico, à medida que as mulheres começaram a lutar por seus direitos na sociedade, a imagem da professora foi se modificando. As professoras começaram a se reconhecerem como profissionais da educação, organizando-se em movimento social e passando a reivindicar seus direitos.

Efetivamente é um outro sujeito social que se constitui. A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir as ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face a discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente; são outros gestos, outra estética, outra ética. (LOURO, 2013, p. 474).

Mesmo como essa transformação na representação da figura da professora, a educação escolar continua evidenciando as diferenças de gênero de modo marcante na maneira como são percebidas e justificadas as diferenças de comportamento e desempenho escolar. Enquanto

as meninas são descritas como meigas, tranquilas, quietas, estudiosas e com bom desempenho escolar, os meninos são vistos como inquietos, curiosos, barulhentos, inteligentes e, com devidas exceções, com médio ou baixo rendimento escolar.

Tal fato demonstra as diferenças de representações e, acima de tudo, a suposta “superioridade” intelectual masculina propagada pelo discurso escolar, pois “enquanto o bom desempenho escolar das meninas era atribuído ao seu esforço, o desempenho inferior dos garotos era percebido como não realização de um potencial brilhante devido ao seu comportamento ativo” (CARVALHO, 2004, p. 561). As representações estão sempre ligadas ao poder, sendo construídas dentro das relações de poder. Foi e é o discurso masculino o responsável pela maior parte das construções femininas, difundindo o imaginário da mulher ideal por meio dos enunciados proferidos pela instituição escolar. A escola, então, torna-se primordial para a formação das identidades e papéis de gênero.

Conforme evidencia Guacira Louro, embora o espaço escolar tenha sido sempre associado a práticas educativas caracteristicamente femininas - guardando semelhanças com as ações das mulheres no lar em relação à educação de seus filhos - sua essência encontra-se enraizada no masculino, uma vez que o conhecimento do mundo ocidental foi prioritariamente construído pelos homens.

Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos (LOURO, 2008, p. 89).

Deste modo, o currículo, os processos avaliativos, as práticas pedagógicas e a organização escolar são fortemente determinados e hierarquizados pelas relações de poder, refletindo relações de gênero, de classe, de etnia e de raça. Procura-se produzir na educação escolar,

homens e mulheres identificados com o padrão social vigente, que possam reproduzir valores e ideologias dominantes, ou seja, de uma sociedade capitalista, patriarcal, branca, heterossexual e masculina.

A educação escolar, produzida e enraizada pelo discurso masculino, produz uma identidade de gênero de acordo com tais primícias, ou seja, diferencia a educação de meninos e meninas de maneira que os mesmos internalizem a ideologia hegemônica e possam reproduzi-la em suas relações, pois “a identidade é uma atribuição cultural; que ela é sempre dita e nomeada no contexto de uma cultura”. (LOURO, 2000, p. 90).

O corpo dos estudantes e das estudantes, bem como o corpo das professoras e professores, são significados, representados e interpretados culturalmente de acordo com a visão hegemônica do meio social e cultural. O contexto histórico demonstra que a instituição escolar sempre procurou disciplinar o corpo, tornando-o dócil e obediente, de acordo com a visão dualista cartesiana.

Não se pode negar que o espaço escolar, tão fortemente influenciado pelo poder disciplinar, é permeado pelas questões de gênero. Uma reflexão sobre a escola precisa levar em conta as representações discursivas do masculino e do feminino e como tais representações refletem nas construções corporais e intelectuais de homens e mulheres que cruzam os muros escolares.

A escola constitui-se num espaço de construção de identidades e de papéis de gênero fortemente ligada às relações de poder, colaborando para a manutenção das diferenças e desigualdades de gênero, de classe, raça e etnia. Para que se efetivem mudanças na educação e nas relações de gênero é necessário lançar outro olhar sobre os discursos propagados pela escola, procurando ouvir a voz dos corpos silenciados e domesticados pela instituição escolar.

4.2. A CONSTRUÇÃO DO CORPO DOCE DA BAILARINA DA CAIXINHA DE MÚSICA.

“Um, dois, três e quatro/ Dobro a perna e dou um salto / Viro e me viro ao revés / e se eu caio conto até dez / Depois, essa lenga-lenga / Toda recomeça/ Puxa vida, ora essa!/ Vivo na ponta dos pés/ Quando sou criança/ Viro orgulho da família / Giro em meia ponta / Sobre minha sapatilha / Quando sou brinquedo / Me dão corda sem parar/ Se a corda não acaba/ Eu não paro de dançar/ Sem querer esnobar/ Sei bem fazer um grand écart/ E pra um bom salto acontecer/ Me abaixo num demi plié/ Sinto de repente/ Uma sensação de orgulho/ Se ao contrário de um mergulho/ Pulo no ar num grand jeté/ Quando estou num palco/ Entre luzes a brilhar/ Eu me sinto um pássaro/ A voar, voar, voar/ Toda bailarina pela vida vai levar/ Sua doce sina de dançar, dançar, dançar...” (A Bailarina, de Toquinho e Vinícius de Moraes).

4.2.1. A imagem feminina no balé

A imagem da bailarina delicada, diáfana, vestida com *tutu* cor de rosa, rodopiando delicadamente ao som de uma música suave diante dos espelhos de uma caixinha de música, povoa o sonho de milhares de meninas ao redor do mundo. Ligada ao mundo da imaginação e da fantasia por realizar proezas corporais diferenciadas daqueles que não dançam, a imagem da bailarina foi construída por meio de diversos marcadores sociais, culturais e políticos, que escreveram em seu corpo símbolos desta representação feminina, explicitada pela postura, gestos, movimentos, roupas e comportamentos.

Voltando à imagem da *bailarina da caixinha de música*, representada pela música de Toquinho e Vinícius de Moraes, pode-se perceber que é construído um *corpo doce* para a bailarina. Um corpo obediente, disciplinado, bonito, gerador de satisfação para si e para os outros, mas condenado a repetir eternamente os mesmos movimentos diante dos espelhos da vida.

O corpo do brinquedo propaga suas ressonâncias no mundo real. Todos os anos, milhões de meninas são levadas por mães ansiosas a escolas de balé a fim de desenvolver “*boa postura*”, “*graça*”, “*leveza*”, “*delicadeza*”, “*beleza*” e, quem sabe um dia, brilhar num palco.

A inserção no mundo do balé quase sempre é realizada pela mãe, como mais um aprendizado do universo feminino, onde qualidades “doces” como as anteriormente citadas são incentivadas nas meninas desde cedo. Corroborando essas afirmações, Silvia Wolff (2010) faz a seguinte colocação sobre seu começo no mundo da dança:

Ao verificar motivos para minha iniciação na dança, foi possível perceber a importância da figura materna, que é muito forte e simbólica na relação das crianças do sexo feminino em relação ao *ballet*. Isto é perceptível tanto na minha história quanto está presente em situações semelhantes na história da arte do *ballet*. Ao olhar para algumas obras de Degas, vemos já, nos primórdios da história da dança clássica, a imagem da mãe assistindo às bailarinas praticando nas salas de ensaios da Ópera de Paris. Durante minha infância e adolescência era marcante a atuação das mães de minhas colegas na escola de *ballet*, em que as mães estavam sempre muito envolvidas na escolha dos cursos de dança que as filhas fariam, dos figurinos que usariam e dos papéis ou funções que teriam nos espetáculos da escola (WOLFF, 2010, p. 27).

Assim como os meninos são incentivados a práticas corporais culturalmente associadas ao mundo masculino - futebol, lutas, basquete, etc. - e que exigem atributos como força física, coragem, audácia, persistência, liderança, as meninas são levadas a realizar atividades próximas ao universo materno, onde aprenderão a se construir como mulheres e serão ensinadas a desenvolver características consideradas femininas - meiguice, delicadeza, recato, submissão. O balé, nascido nas cortes renascentistas e simbolizado pelas figuras das bailarinas do período romântico, encaixa-se perfeitamente no ideal de feminilidade da sociedade patriarcal (HOMANS, 2010).

O patriarcalismo, de acordo com Simone de Beauvoir (1980a), não nasceu juntamente com os sujeitos, mas foi construído socialmente e culturalmente com a evolução humana. No início da história da humanidade, as primeiras sociedades humanas eram coletivas, tribais, nômades e matrilineares, sendo organizadas em torno da figura da mãe, a partir da descendência feminina, uma vez que se desconhecia o

papel masculino na reprodução. Os papéis sexuais e sociais de homens e mulheres não eram organizados de forma rígida, a monogamia não existia e as relações sociais eram igualitárias.

Com a descoberta da agricultura, da caça e do domínio sobre o fogo, as comunidades passaram a se fixar em um território. As funções sociais começaram a ser divididas de acordo com os atributos físicos: aos homens cabia caçar e as mulheres ficariam responsáveis pelo cultivo da terra e pelos cuidados das crianças. Com o conhecimento do papel masculino na reprodução e o estabelecimento da propriedade privada, as relações passaram a ser predominantemente monogâmicas, a fim de garantir o direito de herança aos filhos legítimos.

Instituindo-se a família monogâmica e a divisão sexual e social do trabalho entre os homens e as mulheres, instaura-se o patriarcado, uma nova ordem social centrada na descendência patrilinear e no controle dos homens sobre as mulheres.

Cultivar a propriedade paterna, render culto aos manes do pai é, para o herdeiro, uma só e mesma obrigação: ele assegura a sobrevivência dos antepassados na terra e no mundo subterrâneo. O homem não aceitará portanto partilhar com a mulher nem os seus bens nem os seus filhos. Não conseguirá impor totalmente, e para sempre, suas pretensões. Mas, no momento em que o patriarcado é poderoso, ele arranca da mulher todos os direitos sobre a detenção e a transmissão dos bens [...] Mas, inversamente, pelo fato de nada possuir, a mulher não é levada à dignidade de pessoa; ela própria faz parte do patrimônio do homem, primeiramente do pai e em seguida do marido (BEAUVOIR, 1980a, p. 111)

O patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder do masculino enquanto categoria social, sendo uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios fundamentais: as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens e os jovens são hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.

A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais

o masculino tem vantagens e prerrogativas. Assim, a sociedade é patriarcal em sua totalidade, pois as mulheres são submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na esfera pública. Embora o patriarcado tenha alterado algumas configurações ao longo dos anos, manteve em sua essência premissas do seu pensamento original (BEAUVOIR, 1980a)

A dominação masculina exercida pelo patriarcado não corresponde a um imaginário ou a uma ideologia, mas a um sistema performativo e simbólico que, por meio do discurso, é inscrito nos corpos dos sujeitos, gerando comportamentos, posturas e ações condizentes com o pensamento dominante.

O trabalho de construção simbólica não se reduz a uma operação estritamente *performativa* de nomeação que oriente e estruture as *representações*, a começar pelas representações do corpo (o que ainda não é nada); ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), isto é, em um trabalho e por um trabalho de construção prática, que impõe uma *definição diferencial* dos usos do corpo, sobretudo os sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo que caracteriza pertencer ao outro gênero – e em particular todas as virtualidades biologicamente inscritas no ‘perverso polimorfo’ que, se dermos crédito a Freud, toda criança é – para produzir este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina. O *nômos* arbitrário que institui as duas classes na objetividade não reveste as aparências de uma lei da natureza (fala-se comumente de sexualidade ou, hoje em dia mesmo, de casamento ‘contra a natureza’) senão ao término de uma *somatização das relações sociais de dominação*: é à custa, e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua que as identidades distintas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em *habitus* claramente diferenciados segundo o princípio de divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio (BOURDIEU, 2015, p. 33-34)

Ocorre uma verdadeira ação pedagógica sobre os sujeitos, que reitera continuamente nos corpos biológicos os marcadores sociais e culturais relativos às identidades e aos papéis de gênero, reforçando atos, posturas, comportamentos e rotinas condizentes com o desejado pelo sistema patriarcal. Assim, o discurso social e cultural ensina às crianças como ser homem ou mulher, fortalecendo a visão de mundo patriarcal sobre a masculinidade e a feminilidade. Pierre Bourdieu (2015) considera a dominação masculina como uma violência simbólica sobre as mulheres que, de maneira doce e praticamente invisível, toma seus corpos e consciências, fazendo-as totalmente submissas ao poder patriarcal.

Controlar o corpo feminino é uma maneira de sujeição das mulheres, pois no momento em que o poder masculino define o corpo da mulher, ela irá se produzir de acordo com tais representações. Historicamente associada ao pecado pela religião cristã, a mulher foi sempre representada como possuidora de um poder perigoso associado a sua sexualidade. Assim, o corpo da mulher foi dissecado e analisado pelo discurso da ciência, produzindo um saber que a inscreveu como diferente e inferior ao homem, sendo por isso relegada ao mundo privado, onde seria controlada, tendo a função de gerar e criar filhos (BOURDIEU, 2015)

Para Michel Foucault (2014) ocorreu uma articulação do corpo feminino com o corpo social (regulação da fecundidade feminina como mantenedora e asseguradora da população), com o espaço familiar (o corpo feminino mantém, alimenta, nutre, regula a estrutura familiar) e com a vida das crianças (o corpo feminino não é apenas aquele que cuida, mas é também responsável por passar os códigos morais e éticos da sociedade para a criança). Construiu-se uma imagem negativa da mulher. Fechada e controlada no mundo privado, seu corpo foi enlaçado pelo discurso médico e concebido como uma patologia por ser considerado frágil e sensível, dependendo eternamente do cuidado e da proteção masculina.

Simone de Beauvoir (1980b) demonstra como as meninas, desde cedo, na relação lúdica com suas bonecas e ouvindo/lendo contos infantis, são incentivadas a construir uma imagem de seu corpo que estabelece ligação entre beleza e feminilidade, fazendo do espelho um medidor dos atributos que deseja ver e ouvir sobre si mesma.

Através de cumprimentos e censuras, de imagens e de palavras, ela descobre o sentido das palavras 'bonita' e 'feia'; sabe, desde logo, que para agradar é preciso ser 'bonita como uma imagem'; ela procura assemelhar-se a uma imagem, fantasia-se, olha-se no espelho, compara-se às princesas e às fadas dos contos (BEAUVOIR, 1980b, p. 25).

As representações do feminino incidem subliminarmente sobre as meninas, fazendo-as introjetar as qualidades e valores associados à feminilidade predominante em sua cultura: beleza, doçura, meiguice, submissão, recato, importância da maternidade. Estas são legadas por meio de práticas rotineiras e comuns, especialmente pelas duas maiores referências na vida da criança: a família e a escola. São as palavras, os gestos e os olhares das pessoas que circulam principalmente por essas duas instâncias que ajudarão a construir a imagem de corpo, estabelecendo a construção da identidade e dos papéis de gênero que serão seguidos pela criança.

A representação social do próprio corpo é, assim, obtida através da aplicação de uma taxonomia social, cujo princípio é idêntico aos dos corpos aos quais se aplica. Assim, o olhar não é apenas simples poder universal e abstrato de objetivação, como supõe Satre; é um poder simbólico cuja eficácia depende da posição relativa daquele que percebe e daquele que é percebido, e do grau em que os esquemas de percepção e de apreciação postos em ação são conhecidos e reconhecidos por aquele a quem se aplicam (BOURDIEU, 2015, p. 80-81).

A escolha pela prática do balé para as meninas é um modo de reforçar a aquisição de atributos femininos, pois desde a exaltação das imagens das bailarinas do período romântico, a dança clássica é concebida como uma arte que enaltece e reforça a feminilidade socialmente desejada.

Desde os seus primórdios, a dança clássica mantém regras preestabelecidas para os corpos, definindo de maneira explícita os papéis de gênero pretendidos em sua prática. Aos corpos masculinos são atribuídos valores como força e virilidade, sendo capazes de transportar e deslocar o corpo feminino pelo espaço. Já os corpos femininos tornam-se expressão máxima da feminilidade socialmente e culturalmente desejada. Jogos de poderes atravessam os corpos, tornando o balé um dispositivo de poder.

Incorporado aos demais dispositivos do patriarcalismo, inicialmente a dança associou a imagem da bailarina à prostituição, pois a exposição do corpo feminino nos movimentos da dança realçava a sensualidade e o erotismo, o que era condenado pelo cristianismo.

Embora a Bíblia comente duas formas de dança – dança de devoção a Deus como demonstração de que nenhuma parte do indivíduo deixa de ser afetada pelo amor de Deus, e dança imoral de Salomé -, as danças populares desenfreadas e sexualmente provocadoras para os homens e para as mulheres atraíram a atenção da Igreja. As aflições do clero acerca dessa espécie de dança levou-a a uma periódica proscricção. Além disso, o cristianismo tivera uma relação de amor e ódio com o corpo, o instrumento da dança. Cristo era carne, criação de Deus. Mas a carne foi negada (HANNA, 1999, p. 185).

Durante toda a Idade Média, a moral cristã concebeu o corpo como algo desprezível e vil e cujos desejos e anseios precisavam ser severamente reprimidos a fim de que os sujeitos pudessem elevar o espírito sob a matéria. Consequentemente, a dança não era vista com bons olhos pelos detentores do poder, embora algumas manifestações populares fossem toleradas, fazendo com que a Igreja procurasse trazer muitas danças para o culto, recriando-as segundo a visão cristã.

Com o advento do Renascimento, o balé nas cortes europeias foi predominantemente desenvolvido por homens que, muitas vezes, executavam papéis femininos travestidos, pois, de acordo com a moral da época, as mulheres não deviam se exhibir publicamente.

Ocorreram, na Europa, dois movimentos que desencadearam profundas mudanças na sociedade, na política, na cultura e na economia, propiciando às mulheres que, pouco a pouco, pudessem assumir o protagonismo na dança: a Revolução Francesa, no século XVIII; e a Revolução Industrial, no século XIX. Ambos os movimentos trouxeram uma nova visão sobre o corpo humano.

Judith Hanna (1999) salienta que o corpo, já envolvido com o pecado e julgado inimigo da vida espiritual, tornou-se o antagonista da produtividade econômica. Como a burguesia francesa, em ascensão, atribuiu parte do colapso da monarquia à frouxidão moral, ela converteu o corpo, até ali visto como instrumento de prazer, em instrumento de produção. Desse modo, a classe média podia cuidar de seu poder. Autocontrole significava controle do corpo e, mais adiante, controle das pessoas que se importassem com o corpo. Consequentemente, a

profissão da dança recebeu baixa remuneração financeira e pouco interesse pela carreira por parte dos homens que dominavam a cultura. Muitos homens renunciaram a profissão de bailarino, abrindo espaço para as mulheres.

Mas não foram as burguesas que adentraram nos palcos dos teatros da Europa, pois os princípios morais do período pregavam que as “mulheres de família” deveriam dedicar-se ao lar e aos filhos, não devendo jamais exercer atividades fora do mundo privado, mantendo o recato, a submissão e a discrição. O trabalho braçal, conforme Michelle Perrot (2005), começou a ser relacionado à incapacidade intelectual, sendo normalmente desenvolvido pelas camadas populares. Deste modo, as mulheres das classes sociais mais baixas, que necessitavam trabalhar, eram associadas à imagens de degradação moral e, conseqüentemente, de prostituição.

Em virtude disso, as bailarinas da Ópera de Paris sofreram forte discriminação social, sendo “julgadas como parte do *demi-monde*, ou dos escalões da prostituição. A expressão ‘*garota de balé*’ tinha uma conotação negativa até metade do século XX e, em alguns lugares, ainda tem” (HANNA, 1999, p. 186).

As jovens bailarinas tornaram-se uma fonte de excitação, pois a exibição do corpo no balé atraía homens ricos, que se deslumbravam com as jovens e belas bailarinas, para a Ópera de Paris. Para uma bailarina tornar-se amante de um homem rico era uma opção de deixar o palco e obter uma vida confortável. Até a metade do século XX, muitas bailarinas proviam geralmente das classes populares. Para uma menina atraente, tornar-se bailarina da Ópera de Paris era um caminho de mobilidade social. Bailarinas talentosas, que conquistavam o aplauso, a atenção, o galanteio e o compromisso de admiradores ricos, eram invejadas pelas outras mulheres, pois conseguiam independência pessoal e financeira, embora sofressem preconceitos da sociedade.

Assim, a posição social das mulheres da Ópera de Paris não as tornava necessariamente mais livres e seguras, mas parecia dar-lhes uma certa (e às vezes imprudente) coragem. Essas mulheres tinham menos a perder e muito mais a ganhar saindo da linha ou conquistando notoriedade, sexual ou outra [...] Mas graças a elas, a maneira como a bailarina se deslocava entre a arte e um *demi-monde* decadente tornou-se tema dominante na história do ballet, e a reputação de uma bailarina muitas vezes dependia tanto da sua conduta pessoal como dos seus méritos

artísticos. E não é por acaso que muitos dos artistas mais ousados do ballet nos séculos XVIII e XVI foram mulheres. Sallé e Camargo estabeleceram o modelo: de forma calculada, usaram o gosto da época pelo erotismo, teatro popular e sentimentalismo para orientar o estilo nobre francês numa direção distintivamente feminina, alargando os perímetros da arte e abrindo caminho a desenvolvimentos futuros (HOMANS, 2010, p. 96-97).

Embora muitas bailarinas tenham exaltado o erotismo e a sensualidade feminina no palco, a imagem predominante da bailarina clássica está associada às imagens das bailarinas do período romântico, que exaltaram uma mulher de sonho, uma figura idealizada de mulher, que correspondia ao ideal de feminilidade da época.

Durante o Romantismo, a figura feminina tornou-se fonte de inspiração para poetas, escritores, músicos, pintores e coreógrafos, que a representaram como um caráter puro e majestoso, chegando até a atribuir-lhe características próprias da natureza, como a índia Iracema da obra homônima de José de Alencar. A virgindade e a sensualidade femininas eram bastante valorizadas nas obras românticas, pois na maioria das produções da época a mulher é representada como uma heroína virgem, ingênua, bela e frágil, que deveria ser salva e amada por um nobre cavalheiro. As mulheres que correspondiam ao ideal de feminilidade hegemônico eram exaltadas; já aquelas mulheres que transgrediam as normas eram apresentadas como cruéis e vingativas feiticeiras, sendo sempre castigadas nos finais das obras, que expressavam um forte caráter moral. Cabe ressaltar que os códigos morais expressavam uma moral viril que era pensada, escrita e exercida pelos homens, onde as mulheres eram concebidas como objetos.

Em geral os papéis de mulher do balé romântico não retratavam mulheres independentes, mas impalpáveis e indefiníveis sílfides ou terrosas e lúbricas camponesas, embora não escravas para o deleite masculino. Havia também as eróticas e macabras *Willis*, fantasmas vingativos de mulheres traídas que morreram não desposadas; elas condenavam os homens infiéis a dançar até a morte. Talvez o papel da sílfide simbolizasse a idealização da mulher como 'senhora' – compensação para a perda, das mulheres de classe média, de um papel econômico decisivo na família, com o início da revolução industrial (HANNA, 1999, p. 188).

Os principais balés de repertório do período romântico, *La Sylphide* e *Giselle*, como foi indicado no capítulo 3, realçavam as figuras femininas como símbolos máximos da feminilidade romântica que, de certa maneira, se tornou a imagem da bailarina. A primeira representação dessa imagem foi a bailarina italiana Marie Taglioni, intérprete da *Sílfide*, personagem criada por Adolphe Nourrit e Philippo Taglioni, mostrando uma mulher de sonho que pairava entre o mundo humano e o mundo sobrenatural. A própria Marie Taglioni esforçou-se para corresponder a essa imagem de feminilidade, procurando reforçar as características de uma mulher recatada, submissa, materna. Assim, procurou descolar-se das imagens que associavam dança e prostituição.

Embora as mulheres viessem para as luzes do palco e parecessem reinar com poder absoluto, o balé continuou sobre o domínio masculino, pois realmente quem tinha o controle atrás da cena eram os homens. Eles reinavam absolutos como professores de balé, coreógrafos, diretores, produtores, controlando e construindo as bailarinas segundo seus ideais. Um dos exemplos mais notórios é o pai de Marie Taglioni, que moldou a filha segundo seus princípios.

A própria mulher reconhece que o universo em seu conjunto é masculino; os homens modelaram-no, dirigiram-no e ainda hoje o dominam; ela não se considera responsável; está entendido que é inferior, dependente; não aprendeu as lições da violência, nunca emergiu, como um sujeito, em face dos outros membros da coletividade; fechada em sua carne, em sua casa, apreende-se como passiva em face desses deuses de figura humana, que definem fins e valores. Nesse sentido, há verdade no *slogan* que a condena a permanecer ‘uma eterna criança’; também se dizia dos operários, dos escravos negros, dos indígenas colonizados que eram ‘crianças grandes’, enquanto não os temeram; isso significava que deviam aceitar, sem discussão, verdades e leis que outros homens propunham. O quinhão da mulher é a obediência e o respeito (BEAUVOIR, 1980b, p. 406).

Ao enaltecer o eterno feminino no balé como um dos dispositivos de poder e de saber da arte, a mulher foi relegada a simples objeto. Por trás de todo o enaltecimento de sua figura, ela era prisioneira dos códigos morais e sociais impostos pela lei simbólica do patriarcado, que

foi construída como poder, conjuntamente entre dominadores e dominados. Assim, ao sentir-se inferior, a mulher ignorava suas capacidades e era submetida ao domínio dos homens que, sem encontrar fortes resistências, propagavam suas concepções sobre a imagem feminina. Em vista de tal fato, as mulheres construíram sua imagem a partir dos ideais de feminilidade propostos pelo patriarcado, associando sua identidade e seu papel de gênero aos paradigmas hegemônicos de seu meio social e cultural, pois “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2015, p.18)

Foi com a imagem de Marie Taglioni, reforçada pelos balés de repertório que se seguiram e que foram normalmente adaptados de contos de fadas, que começou a construção do *corpo doce* da bailarina clássica, criando a imagem feminina predominante no balé, que coloca a mulher como um ser de sonho e cria a imagem da *bailarina da caixinha de música*. Esta corresponde a uma figura feminina presa em uma caixa, condenada eternamente a repetir os mesmos movimentos de acordo com a mesma música, vendo sua imagem refletida em espelhos que reforçam sua prisão e calam sua voz.

4.2.2. Disciplinização dos corpos femininos: Construção do *corpo doce da bailarina da caixinha de música*

Desde o reinado de Luís XIV, o balé tornou-se um meio de ascensão social na corte. Nobres disputavam a atenção e a estima do rei através do domínio da dança. Por conseguinte, o balé converteu-se em um dispositivo de poder, pois fez os sujeitos moldarem seus corpos segundo as vontades do soberano. Para Michel Foucault (2013), o poder se constitui em uma multiplicidade de forças que circulam no meio social, não possuindo um núcleo central. São essas forças móveis e maleáveis que compõem as

relações entre sujeitos e classes, entre sujeitos e instituições. As instituições são lugares onde ocorrem intensificações das relações de poder, pois expressam o pensamento ideológico da classe dominante que gera todas as conexões e jogos de poderes no meio social.

No momento em que o balé foi sistematizado e que foram fundadas instituições de ensino governamentais e particulares para desenvolver sua prática, ele tornou-se um dispositivo de poder, ligado aos interesses das classes dominantes, utilizando diversas táticas discursivas e práticas para alcançar seus objetivos. Tal como as escolas regulares, as escolas de balé centraram-se na tecnologia disciplinar para fabricar sujeitos por meio do adestramento, apropriando-se dos corpos para torná-los instrumentos eficientes.

A disciplina utilizada pelas escolas de balé tradicionais modela os corpos individuais a fim de formar uma multiplicidade eficiente e produtiva, não reduzindo as forças do corpo, mas multiplicando-as até tornar o individual numa multiplicidade organizada. A disciplina no balé tem uma função normalizadora, estabelecendo uma prática pedagógica que ensina os códigos da dança e que também submete e ajusta o sujeito às leis sociais, culturais e políticas que regem o meio social

Na realidade, as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas no nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas da regra 'natural', quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico (FOUCAULT, 2013, p. 293)

Tal como na escola regular, a disciplina nas escolas de balé submeteu o corpo a uma forma de poder que irá desarticulá-lo e corrigi-lo segundo uma nova mecânica do poder. As práticas disciplinares permitiram o controle das operações dos corpos e a sujeição constante de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade e utilidade. Para tal, impôs algumas técnicas que colaboraram e contribuíram para a efetivação das disciplinas: distribuição dos sujeitos no espaço - nas escolas de balé os bailarinos são classificados segundo suas aptidões e desempenhos,

avaliados, observados, recompensados - e controle da temporalidade - estabelecimento de horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes, sem desperdício de tempo para o aprendizado da técnica da dança clássica.

A deferência ao mestre (proprietário de todo o saber) e as práticas constantes de exercícios são mais aproximações encontradas entre as escolas regulares e as escolas de balé, pois são os professores de dança (normalmente ex-dançarinos clássicos) que irão construir os corpos bailarinos, estabelecendo tradições e técnicas de movimentos. E é por meio dos exercícios nas aulas de balé que os corpos serão moldados, de acordo com a seriação e classificação dos bailarinos.

O ponto em apreço é o 'exercício', a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação (FOUCAULT, 2012, p. 155).

As práticas de exercícios irão moldar o corpo do bailarino e dirigir seu comportamento para um estado desejado, neste caso, estado de obediência e submissão ao mestre. Os exercícios irão visar não apenas à coerção dos sujeitos, mas a sua qualificação para a prática do balé. Assim, os exercícios irão marcar a aquisição progressiva do saber na dança e a aquisição dos comportamentos desejados segundo os códigos morais seguidos pela sociedade. Surgem os corpos dóceis (FOUCAULT, 2012), que são aqueles capazes de ser moldados, controlados, manipulados, submetidos pelo poder, fabricando o modelo de sujeito-bailarino que a sociedade deseja. O corpo dócil é, então, significado, representado e interpretado culturalmente.

Um dos exemplos da construção dos corpos dóceis no balé advém dos primórdios da Escola Russa, onde a formação dos bailarinos “seria caracterizada pela disciplina e arregimentação de estilo militar” (HOMANS, 2010, p. 285). Reverberando outras instituições disciplinares, o balé moldou corpos obedientes e deferentes, prontos a oferecer as respostas esperadas.

Como as mulheres predominam na prática do balé, seu corpo foi representado por meio das relações de poder estabelecidas pela sociedade e pela cultura. Foi construído um *corpo doce* para a bailarina fabricado como o corpo dócil de Michel Foucault (2012), onde são inscritos os discursos hegemônicos masculinos em relação à feminilidade, criando o mito do eterno feminino. Sobre tais representações discursivas Simone de Beauvoir (1980a) pontua:

Como as representações coletivas e, entre outros, os tipos sociais definem-se geralmente por pares de termos opostos, a ambivalência parecerá uma propriedade intrínseca do Eterno Feminino. A mãe santa tem como correlativo a madrasta cruel; a moça angélica, a virgem perversa: por isso ora se dirá que a Mãe é igual à Vida, ora que é igual à Morte, que toda virgem é puro espírito ou carne voltada ao diabo. Não é evidentemente a realidade que dita à sociedade ou aos indivíduos a escolha entre os dois princípios opostos de unificação; em cada época, em cada caso, sociedade e indivíduos decidem de acordo com suas necessidades. Muitas vezes projetam no mito adotado as instituições e os valores a que estão apegados. Assim, o paternalismo, que reclama a mulher no lar, define-a como sentimento, interioridade e imanência; na realidade, todo existente é, ao mesmo tempo, imanência e transcendência; quando não lhe propõem um objetivo, quando o impedem de atingir algum, quando o frustram em sua vitória, sua transcendência cai inutilmente no passado, isto é, recai na imanência; é o destino da mulher, no patriarcado; não se trata, porém, da mesma vocação tal como a escravidão não é a vocação do escravo. Percebe-se claramente, em Comte, o desenvolvimento dessa mitologia. Identificar a Mulher ao Altruísmo é garantir ao homem direitos absolutos à sua dedicação, é impor às mulheres um dever-ser categórico (BEAUVOIR, 1980a, p. 297)

As representações femininas do patriarcado são forças de poderes invisíveis e seus discursos incidem sobre o meio social, evidenciando sobre várias instituições (família, igreja, escola, estado), que auxiliarão na perpetuação da dominação masculina, reforçando atos e comportamentos femininos condizentes com a imagem de feminilidade desejada. No caso do balé foi construída uma imagem da bailarina associada às mulheres do período romântico, onde a lei simbólica da dominação se inscreveu fortemente nos corpos e nas consciências femininas, criando a *bailarina da caixinha de música*. Segundo tal aspecto, uma menina pode ser auxiliada pela prática do balé a desenvolver atitudes e comportamentos considerados caracteristicamente femininos, sendo levadas pelas mães às escolas de dança como mais um aprendizado da feminilidade. As histórias dos balés de repertório (remontados pelas grandes companhias e pelas escolas de dança clássica)

reforçam a associação com o mito do eterno feminino, pois incentivam imagens de heroínas puras, recatadas, belas e diáfanas que encontram amor e proteção na figura do “príncipe encantado”.

A forte associação simbólica do balé com o universo feminino aliada à baixa remuneração para os profissionais da dança estabelecida após a Revolução Francesa, ocasionou que os homens que se tornaram bailarinos profissionais depois dessa época na Europa e nos Estados Unidos fossem, conforme Judith Hanna (1999), cada vez mais homossexuais assumidos. Somente na Rússia, onde os bailarinos eram recrutados ainda meninos por meio de testes e custeados pelo governo, a heterossexualidade foi mais comum. Deste modo, é comum construir uma imagem do balé como uma arte essencialmente feminina, sexualizando a profissão da dança.

Outros fatores importantes na construção do *corpo doce da bailarina da caixinha de música* são destacados por Judith Hanna (1999):

Os coreógrafos e diretores do balé contemporâneo - quase sempre homens – moldam as moças do balé ao ideal de feminilidade que equipara a beleza e a graça à excessiva magreza, uma estética que é punitiva e misógina. As mulheres de seios ousados e quadris estreitos evocam a fantasia masculina de deflorar a virgem. A implacável perseguição do corpo feminino ideal e inatural detém a puberdade, desequilibra os hormônios, contribui para a hipotermia e baixa pressão sanguínea, levando frequentemente a problemas psicossomáticos de submissão à fome, de vômito e uso de laxantes, que estão relacionados com o mal [...] Os coreógrafos e os empresários tratam as bailarinas como crianças, educam-nas na obediência e na deferência, chamam as mulheres de “meninas” (e os homens de “meninos”) (HANNA, 1999, p. 191 -192)

O padrão estético estabelecido para o *corpo doce da bailarina da caixinha de música* tortura penosamente este corpo por meio de exercícios físicos fatigantes e por um padrão de beleza que, de certo modo, remete a um corpo infantil, que não desenvolve as formas de um corpo adulto. Tal infantilização da bailarina é um modo de dominação (as crianças devem obediência e submissão à figura paterna).

Judith Hanna (1999) salienta que George Balanchine atrelava o balé ao mito do eterno feminino, pontuando que este remetia permanentemente à mulher. Deste modo, a mulher era realçada em suas coreografias, devendo corresponder à imagem feminina idealizada por Balanchine que, tiranamente, moldava os corpos e as mentes das bailarinas segundo seus princípios. Para Balanchine, as bailarinas deveriam ser magras e longilíneas, capazes de desafiar os limites de seus próprios corpos. Conta-se que Balanchine costumava tocar no dorso das bailarinas durante as aulas de balé, se sentisse suas costelas sem forçar, a bailarina estava em sua forma ideal.

Embora tenha sido um grande reformador do balé, ligando-o sobretudo à música e ao mundo contemporâneo, George Balanchine continuou atrelando a dança às redes de poderes que circulam pela sociedade patriarcal, reforçando a imagem do *corpo doce da bailarina da caixinha de música*.

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (*esse*) é um ser-percebido (*percipi*), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam 'femininas', isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa 'feminilidade' muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego. Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a tornar constitutiva de seu ser (BOURDIEU, 2015, p. 82).

A construção do *corpo doce da bailarina da caixinha de música* é realizada de maneira sutil e quase imperceptível. As práticas rotineiras do balé carregam múltiplos discursos sobre os corpos femininos que acabam ressoando no meio social e cultural, instaurando saberes e produzindo verdades. Assim, as construções das imagens femininas estão sempre ligadas ao poder, sendo criadas dentro das próprias relações de poder. E é o discurso masculino que elege quais adjetivos e valores irá associar ao seu ideal feminino.

Considerando o discurso como uma forma de representação que dispõe de “uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, estratégias e práticas” (REVEL, 2011, p. 41), a representação da bailarina clássica se perpetuou ao longo dos séculos, tendo um papel ativo na construção do *corpo doce* e na imagem da *bailarina da caixinha de música*. Foi tal representação que criou as bailarinas, dando significado ao ato de ser bailarina. Ou seja, se deseja tornar-se uma bailarina, a menina deve submeter-se aos padrões estabelecidos pelo discurso que impera no mundo da dança aceitando fazer de seu corpo um *corpo doce* a fim de tornar-se mais uma *bailarina da caixinha de música*.

Cabe ressaltar que as figuras das bailarinas clássicas, ao povoarem o universo simbólico das meninas, constituem-se em seres sedutores e fascinantes, capazes de proezas corporais deslumbrantes e mágicas. E é por meio do mundo da imaginação e da fantasia propagado pelo balé que se articula um poder cativante, mas que traz em seu cerne a repressão e a submissão dos corpos e das mentes das mulheres.

As escolas de balé, assim, são produtoras de identidades femininas no momento em que escrevem nos corpos das meninas marcas desta identidade por meio do discurso, do olhar, da postura, dos gestos, das roupas. Toda disciplina imposta ao *corpo doce da bailarina da caixinha de música* tece redes simbólicas de poderes e saberes que enredam o corpo de maneira a impedir qualquer ato de resistência à hegemonia patriarcal.

Para uma mulher apaixonada por sua imagem, é uma grande satisfação fazer alguma coisa exibindo simplesmente o que é; e essa exibição reclama ao mesmo tempo bastante artifício e estudo para se apresentar, na expressão de Georgette Leblanc, como um sucedâneo da ação. Uma grande atriz visará mais alto ainda: ultrapassará o dado pela maneira pelo qual o exprime, será verdadeiramente uma artista, um criador que dá sentido a sua vida emprestando significação ao mundo (BEAUVOIR, 1980b, p. 522 – 523).

É assim que as bailarinas, por meio de seus *corpos doces* adestrados e submissos, encantam ao corresponderem ao imaginário sonhado quando crianças. São as *bailarinas da caixinha de música*, apaixonadas por suas imagens e capazes de tudo para perpetuá-las, inclusive

castigando o corpo por meio de anorexia, bulimia, cirurgias. São as bailarinas alienadas do mundo, que vivem e reproduzem apenas o imaginário do mundo do balé, dominadas e silenciadas pelo poder de coreógrafos, diretores e produtores. A *bailarina da caixinha de música* é a eterna menina do balé, que precisa ser cuidada, reverenciada e adorada.

Mas como todo o poder gera resistência, sempre se podem estabelecer rotas de fuga capazes de libertar a bailarina de sua caixinha de música, resignificando seu corpo e aproximando-a da realidade do mundo contemporâneo, tal como é proposto pela ONG Royale.

Desde que Simone de Beauvoir lançou a obra "*O Segundo Sexo*" (1980a, 1980b), o protagonismo feminino adentrou em cena e iniciaram as lutas a fim de garantir os direitos das mulheres. O movimento feminista trouxe outro olhar para a história das mulheres, concebendo uma nova ciência que "se constitui no reverso da medalha, na outra leitura, na voz das que foram silenciadas" (LOURO, 2008, p. 148). Assim, os estudos feministas reconhecem todas as mulheres como sujeitos sociais e políticos, capazes de decidir seu futuro, empoderando-as como pessoas.

Cabe ressaltar que o termo empoderamento feminino significa conceder às mulheres o poder de participação social, política, econômica e cultural na sociedade, respeitando e garantindo seus direitos. O empoderamento feminino abarca duas dimensões: coletiva, que envolve maior participação das mulheres nos processos de decisões na sociedade, construindo políticas públicas que possam reverter as situações de opressão; e individual, que propicia às mulheres terem consciência de si mesmas como seres singulares, desenvolvendo sua autoestima e sua autonomia. As práticas do empoderamento feminino também são dirigidas aos homens para que todos possam trabalhar em prol da igualdade de gênero em todas as sociedades.

Novas formas de relações de poder e saber estão sendo tecidas e já começam a rachar velhos paradigmas em relação às mulheres. Espera-se a construção de outros caminhos que possibilitem maior igualdade entre os gêneros e que estes reflitam no mundo do balé, rompendo *corpos doces* e libertando *bailarinas das caixinhas de música*.

Pode-se considerar que a ONG Royale Escola de Dança e Integração Social já iniciou a quebra de paradigmas no momento em que começou a desenvolver seu trabalho artístico e educativo com as classes populares, democratizando a educação e a cultura na cidade de Santa Maria - RS. Na ONG Royale acredita-se que todos os corpos podem dançar e aprender, respeitando a individualidade de cada sujeito, como será explicitado no capítulo 5. São tais pensamentos que propiciam resignificar não apenas o ensino do balé, mas também aproximá-lo das temáticas emergentes do mundo contemporâneo, a fim de discutir e incitar a reflexão sobre o sujeito e o entorno. Foram todos os movimentos desse pensar que originaram a proposta de criação coletiva desta pesquisa.

5. Ong Royale Escola de Dança e Integração Social*

“Há muito tempo que não me faço essa pergunta, se tenho esperança de que as coisas dêem certo. Encontro minha alegria em realizar a sementeira. O ato de semear, em si mesmo, é um ato de alegria. Isso me basta” (ALVES, 2006, p.93)

**Sobre a ONG Royale acessar os links:*

<https://globoplay.globo.com/v/4714006/>

(Reportagem no Fantástico realizada pelo jornalista Marcelo Canellas)

<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/v/bale-royale-atua-em-santa-maria-ha-18-anos/5077565/>

(Reportagem na RBSTV)

5.1. Histórico da ONG Royale

Em 1996, a Royale, ainda como instituição privada, iniciou uma oficina gratuita de balé para onze meninas de baixa renda da Escola Municipal Júlio do Canto, no bairro Camobi, na cidade de Santa Maria - RS. Este trabalho encontrou grande receptividade na comunidade e extrema dedicação por parte das crianças. Então, a direção da Royale Academia de Ballet decidiu ampliá-lo. Em 1997, apresentou para a Prefeitura Municipal de Santa Maria um projeto onde abria 40 vagas para as crianças das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Esta experiência mudou totalmente o curso da finalidade da Royale Academia de Ballet*

Auxiliada por um grupo de professores universitários da área da educação e com o apoio de alguns cidadãos, que compreenderam e acreditaram na sua nova proposta, a Royale Academia de Ballet transformou-se, em 6 de junho de 1998, na *Royale Escola de Dança e Integração Social*, uma entidade civil sem fins lucrativos. Sua missão passou a ser não apenas a de ensinar balé, mas de tornar a arte e a educação agentes motivadoras no desenvolvimento de potencialidades e na inclusão social, cultural e educacional de crianças, adolescentes, jovens, pessoas com deficiência e suas famílias, expostos a situações de vulnerabilidade na cidade de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul.

A Royale Escola de Dança e Integração Social, ciente das relações estruturais e conjecturais nas quais se inserem a criança e o adolescente no Brasil, passou a contribuir para o sistema de garantia e defesa dos seus direitos, desenvolvendo ações artísticas e educativas preventivas às diversas situações de risco que as crianças, adolescentes e jovens encontram expostas em suas comunidades (evasão escolar, drogas, prostituição, violência, gravidez precoce).

*Cabe salientar que a Royale Academia de Ballet era minha escola particular e que iniciei o trabalho na Escola Municipal Júlio do Canto. Deste modo, sou fundadora e idealizadora da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social.

É de acrescentar que, do paradigma de proteção integral às crianças e aos adolescentes no Brasil à efetivação das políticas nacionais de ação, existe uma grande distância. A construção de um padrão-realidade perpassa necessariamente por um número cada vez maior de organizações que contribuem eficazmente para ampliar a mobilização nacional em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Então, a Royale Escola de Dança e Integração Social acredita estar colaborando neste sentido.

Atualmente, a Royale Escola de Dança e Integração Social é coordenada por uma Diretoria (Presidente, Vice-Presidente, Secretária, Tesoureira, Conselho Fiscal) eleita diretamente em Assembleia Geral de sócios colaboradores e comunidade beneficiada pelas suas ações. Também é eleita anualmente a Comissão de Pais de Alunos, que atua conjuntamente com a Direção e Coordenação de Projetos no planejamento, organização e efetivação das ações da ONG. Os projetos são coordenados pelos profissionais que atuam nos mesmos, em constante interação com a comunidade beneficiada, que avalia, de forma participativa, semestralmente as ações.

Nos dezoito anos de implementação de suas ações (Oficina Dança Cidadã, Oficina de Apoio Pedagógico, Oficina de Artes Visuais, Oficina de Língua Francesa, Apoio Psicológico), a Royale e as pessoas envolvidas com a Organização tem compartilhado conhecimentos e ampliado as relações de troca e solidariedade no local e na comunidade. A reflexão contínua e o amadurecimento dos profissionais, do público atendido e do trabalho da ONG tem sido um processo diversificado e prazeroso. Nos últimos sete anos, a principal discussão tem sido a necessidade de ampliação das articulações e conexões entre pessoas/profissionais/instituições para o desenvolvimento das ações da Royale e seu consequente aperfeiçoamento e sustentabilidade.

A compreensão do trabalho da Royale, integrando um universo mais complexo, contribuiu de forma efetiva na busca de novas parcerias. Dentre estas se destacam: Prefeitura Municipal de Santa Maria, Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA), Chili Comunicação e Cultura, Secretaria do Estado da Cultura – RS e Ministério da

Cultura. Acrescenta-se a isto o incremento da Royale na participação com diversos segmentos da sociedade, relacionados com a temática desenvolvida: famílias dos alunos, escolas públicas, associações comunitárias, Conselhos Tutelares, Juizado da Infância e da Juventude.

Nos seus dezanove anos de existência, a Royale orgulha-se de apresentar como resultados de seu trabalho: índice de 90% de aprovação escolar de seus alunos; inexistência de evasão escolar; inexistência de alunos com problemas de drogradição, prostituição, gravidez na adolescência; continuidade de estudos no Ensino Médio; presença de dezoito alunas no Ensino Superior; formatura de oito alunas no Ensino Superior e suas inserções no mercado de trabalho e em cursos de pós-graduação.

5.2. Metodologia desenvolvida pela ONG Royale

As ações desenvolvidas pela Royale Escola de Dança e Integração Social são constantemente avaliadas, de maneira participativa, por direção, educadoras e público atendido. Desta maneira, suas ações são planejadas e adaptadas à realidade vivenciada e às demandas dos estudantes.

A proposta artístico-educativa tem como base central os princípios teóricos de Paulo Freire (1977), procurando desenvolver uma educação problematizadora, com base no diálogo e na reflexão crítica do entorno, pois:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1977, p. 77)

Tendo por base central o princípio de transformação social e pessoal por meio do ensino do balé, a proposta da Royale propicia que a arte estabeleça articulações com outras áreas do conhecimento a fim de tornar o estudante um sujeito cooperativo, participativo, reflexivo, sensível e criativo que possa ser um potencial agente de mudanças sociais, culturais e políticas.

Também são utilizados como embasamento teórico os quatro pilares da educação propostos pelo francês Jacques Delors (cuja teoria as educadoras da Royale conheceram por meio de um curso de formação no Instituto Ayrton Senna em 2002) que, além de trabalhar em conformidade com a teoria de Paulo Freire, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1996) são os seguintes:

Aprender a conhecer – É necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. É preciso também pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar.

Aprender a fazer – Não basta preparar-se com cuidado para inserir-se no setor do trabalho. A rápida evolução por que passam as profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de um pouco de risco, saber comunicar-se e resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas.

Aprender a conviver – No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.

Aprender a ser – É importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Uma educação fundamentada nos quatro pilares acima elencados sugere alguns procedimentos didáticos que lhe sejam condizentes, como: relacionar o tema com a experiência do estudante e de outros sujeitos do contexto social; desenvolver a pedagogia da pergunta; proporcionar uma relação dialógica com o estudante; envolver o estudante num processo que conduz a resultados, conclusões ou compromissos com a prática; oferecer um processo de autoaprendizagem e corresponsabilidade no processo de aprendizagem; utilizar o jogo pedagógico com o princípio de construir o texto.

Cabe salientar que o educador brasileiro Paulo Freire sempre defendeu o foco do ensino como uma aprendizagem centrada no estudante e no aprender, e não no docente e no ensinar. A partir daí criou a *Pedagogia da Pergunta*, e não da resposta. A Pedagogia da Pergunta institui uma aprendizagem mediada por questionamentos a partir dos quais é possível investigar um problema e encontrar soluções para tal, de modo que vá se desenvolvendo um pensamento ativo, criativo e crítico nos alunos. Para Paulo Freire (1985), a educação não pode acontecer sem esse princípio e todo conhecimento começa pela pergunta e pela curiosidade. É na pergunta que está o interesse, ou a fome pelo conhecimento necessário para nutrir o pensamento na busca de significados. A pergunta desperta e conserva a curiosidade e a crítica e, nesse percurso, acaba melhorando consideravelmente a maneira de pensar, imaginar e criar como resultado do exercício de diferentes habilidades e competências.

Outros pressupostos teóricos utilizados são os referentes à aquisição dos Códigos da Modernidade, propostos para a escola regular básica, apresentados por Bernardo Toro (1997): o domínio da leitura e da escrita; a capacidade de calcular e de resolver problemas; as condições de compreender e atuar em seu entorno social; a habilidade de escrever, interpretar e analisar fatos e situações; a capacidade de acessar informações; a capacidade de trabalhar em grupo.

Deste modo, são desenvolvidas ações multidisciplinares, onde o ensino do balé constitui o eixo temático central, articulado com as outras Oficinas que complementam e ampliam os processos artísticos e educativos, enfatizando o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Direitos Humanos e as Políticas Públicas.

A **Oficina Dança Cidadã** constitui o eixo temático central da Royale, envolvendo aulas de balé com crianças de 5 a 11 anos de idade, adolescentes de 12 a 14 anos, jovens de 15 a 29 anos e um adulto de 36 anos.

A Oficina Dança Cidadã baseia-se na Metodologia da Escola Russa de Balé (que foi a formação de todas as professoras de dança clássica que atuam na Royale), tendo o curso básico a duração de nove anos. As professoras de balé que atuam na Royale estabeleceram um processo de formação, onde foi estruturado um programa para as aulas de balé, baseado nos conhecimentos sistematizados pelas docentes durante seu processo de formação, tanto na dança quanto nos cursos de graduação (Pedagogia, Educação Física, Desenho Industrial), e com a elaboração e execução de suas próprias aulas.

Este programa procura incentivar a percepção do corpo, a percepção dos movimentos que o corpo executa, a fim de que os bailarinos possam compreender a mecânica dos movimentos e trabalhá-los de acordo com a anatomia de seus corpos e com suas marcas sociais e culturais, pois:

Quando se fala em técnicas corporais, deve-se sempre usar o plural, pois não existe somente um corpo, mas vários, subentendidos nas experiências e nas técnicas corporais particulares. O corpo tem uma forma, um sexo, uma massa ou um peso. Ele tem uma memória – como registro de uma história passada – e, ao mesmo tempo, ele é uma projeção para o futuro, com sua bagagem genética, seus desejos, sonhos, projetos (STRAZZACAPPA, 2012, p. 31).

Assim, busca-se desenvolver o ensino de balé na Royale procurando ampliar a percepção corporal dos bailarinos, de maneira que eles possam compreender a execução dos movimentos, respeitando as diversidades corporais, sem focalizar apenas na apreensão técnica e na competição, mas principalmente na satisfação em dançar, na capacidade de expressar-se por meio do seu corpo.

As turmas de balé da Oficina Dança Cidadã são distribuídas em níveis, de acordo com a faixa etária dos alunos e os anos de estudo de balé dos mesmos. Assim, a Royale possui as seguintes turmas:

Baby-Class → Nível de balé que corresponde a uma iniciação à dança para criança com idades entre 5 e 6 anos de idade, propiciando o desenvolvimento psicomotor e musical.

Preparatório → Nível de iniciação à técnica do balé, que corresponde ao Preparatório 1 e Preparatório 2, envolvendo crianças entre 7 e 9 anos de idade.

Intermediário → Nível de balé que prepara o trabalho de iniciação ao uso da sapatilha de ponta* e aperfeiçoamento da técnica clássica. As turmas envolvem crianças com idades entre 10 e 11 anos e adolescentes com 12, 13 e 14 anos de idade.

* As sapatilhas de pontas surgiram na Europa no século XIX com o intuito de proporcionar maior leveza para as bailarinas. Normalmente as estudantes de balé iniciam seus trabalhos com sapatilhas de pontas em torno dos 12 anos, mas outros fatores devem ser levados em conta como o domínio da técnica do balé, amplitude de movimentos nos tornozelos e maturidade física da bailarina. Cabe salientar que apenas as mulheres dançam com sapatilhas de pontas.

Avançado → Nível de balé cujo trabalho objetiva o constante aperfeiçoamento da técnica, envolvendo adolescentes e jovens entre 15 e 32 anos.

As turmas de Nível Baby-Class e Nível Preparatório têm aulas duas vezes por semana, com uma hora de duração. As turmas de Nível Intermediário têm aulas duas vezes por semana, com uma hora e trinta minutos de duração. A turma de Nível Avançado tem aulas três vezes por semana, com duas horas de duração. Todas as aulas são realizadas no turno inverso ao das escolas públicas e/ou cursos universitários frequentados pelos alunos.

A **Royale Companhia de Dança** é constituída por 12 bailarinas e 1 bailarino, com idades entre 15 e 36 anos, que participam das aulas do Nível Avançado da Royale. Cabe ressaltar que a média de idade entre as bailarinas varia de 15 a 20 anos, e somente o bailarino tem a idade de 36 anos pois começou a dançar há 7 anos na ONG Royale.

A Companhia de Dança foi formada em julho de 2004 a fim de incentivar as potencialidades artísticas dos alunos da Royale não apenas na dança, mas também na criação e execução dos espetáculos. Assim, as bailarinas e o bailarino participam da escolha do tema do espetáculo da Companhia, da criação dos figurinos e da iluminação, numa linha de trabalho que possa levá-los a uma futura profissionalização.

Esta Oficina, ainda preocupada com a integração de seus estudantes no mercado de trabalho, incentiva, a partir do nível intermediário, uma qualificação para o trabalho docente em dança clássica. A metodologia se baseia em aulas sobre a história, a técnica e a nomenclatura do balé, envolvendo a apresentação de microaulas, trabalhos, pesquisa orientada e estágio supervisionado na Royale como alunos monitores.

A integração de deficientes (alunos surdos, com Síndrome de Down e com retardo mental) nas aulas de balé, bem como nas demais Oficinas da Royale, proporciona a construção de uma noção de respeito à diversidade humana, criando um espaço de aprendizagem em que as trocas culturais permitem ver e aceitar a complexidade do corpo e da mente diferentes, que também expressa uma subjetividade. Sobre tal aspecto, Isabel Marques (2010) reitera:

Um último aspecto diretamente relacionado ao corpo, à dança e à pluralidade cultural encontra-se na valorização da participação dos indivíduos portadores de deficiência nos processos artístico-educativos e em/pela dança. Este aspecto não está somente relacionado à possibilidade e à necessidade de integração dos indivíduos com alguma deficiência física nos processos criativos e interpretativos de dança em sala de aula. Acima de tudo, este trabalho pode enfatizar a aceitação, a valorização e a crença em que diferentes corpos criam diferentes danças. Não necessitamos de um corpo 'perfeito', segundo os padrões sociais, para podermos nos expressar e nos comunicar dançando (MARQUES, 2010, p. 43).

É a partir da Oficina Dança Cidadã que se organizam as demais Oficinas da Royale, sendo as de Apoio Pedagógico e de Artes Visuais realizadas antes das aulas de balé, nos dias em que os alunos frequentam a ONG. As turmas são divididas por faixas etárias de acordo com a divisão dos níveis de balé da Oficina Dança Cidadã.

A **Oficina de Apoio Pedagógico** é realizada uma vez por semana, com uma hora de duração, ministrada em turmas de níveis diferenciados. É centrada em técnicas de grupo - palestras, debates, estímulo à leitura e ao raciocínio lógico, produção de textos individuais e coletivos, encenações teatrais, construção de jogos, exposição de filmes educativos - usando como instrumentos o acervo da Biblioteca da Royale e material oriundo das escolas regulares frequentadas pelos alunos. Tais atividades propiciam aos estudantes repensar seu entorno social e pessoal; expressar valores e crenças; fortalecer a autoestima, a autoconfiança, a autonomia, a participação democrática e exercício

consciente da cidadania e também estudar criticamente o Tema Gerador do Espetáculo de Dança de Final de Ano Letivo da Royale, que é escolhido pelos próprios estudantes através de um processo eletivo direto.

Assim, no segundo semestre de cada ano são lançados, durante aulas da Oficina de Apoio Pedagógico, vários disparadores de possíveis temáticas geradoras, como notícias e artigos de jornais e revistas, poemas, contos, biografias de artistas, etc. Os alunos vão escolhendo os disparadores mais potentes, até que são escolhidas três temáticas principais. Estas são apresentadas para todas as turmas e fixadas no mural de notícias da Royale. Após um mês de contato e estudo das três temáticas principais, é realizada uma eleição direta e, então, escolhido o Tema Gerador do espetáculo do próximo ano.

Por meio deste processo é oportunizado aos estudantes o aprofundamento do Tema Gerador, a possibilidade de construir o espetáculo de dança, e, acima de tudo, a reflexão sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre seu papel no mundo, fazendo com que o balé adentre nas problemáticas do mundo contemporâneo em um processo analítico que rompe as cadeias de simples repetições silenciosas e submissas de movimentos.

Sobre tal processo, o bailarino e coreógrafo brasileiro Klauss Vianna (2005) coloca que:

Uma sala de aula não pode ser esse modelo que vemos, no qual a disciplina tem algo de militar, não se pergunta, não se questiona, não se discute, não se conversa. Com isso, a tradição do balé se perde em repetições de formas, em que todo o trabalho é feito aleatoriamente [...] A sala de aula, dessa forma, torna-se apenas uma arena para a competição de egos, onde ninguém se interessa por ninguém a não ser como parâmetro para a comparação [...] A dança não se faz apenas pensando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro. Não posso ignorar minhas emoções em uma sala de aula, reprimir essas coisas todas que trago dentro de mim (VIANNA, 2005, p. 32)

Dentro desses pressupostos, o estudo do Tema Gerador se constitui num universo temático que envolve todos: educadoras, alunos, famílias, comunidades. Constitui-se num processo de reflexão e construção constante das educadoras que, a partir das demandas dos alunos e também das famílias, vão reelaborar suas propostas e suas ações artísticas e educativas.

A Oficina de Apoio Pedagógico também realiza aulas de reforço escolar, ministradas individualmente ou em grupos, com a utilização de jogos e materiais concretos, visando à recuperação de estudos para aqueles alunos que se encontram com baixo rendimento escolar.

Cabe ressaltar que a Oficina de Apoio Pedagógico trabalha em parceria com as escolas públicas, realizando reuniões mensais com as coordenações pedagógicas de modo a acompanhar a frequência e o desempenho escolar de seus alunos. Este acompanhamento também é realizado através da análise dos boletins/pareceres emitidos pelas escolas. Quando é detectado que algum aluno está com baixo rendimento escolar, este é encaminhada para o reforço escolar da Royale.

Esta Oficina realiza também seminários sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Direitos Humanos, Políticas Públicas, a fim de destacar o potencial de seus alunos como sujeitos motivados a mobilizar suas comunidades num processo de mudança que traga condições mais dignas de sobrevivência, a partir do enfoque da educação para a promoção da cidadania. Deste modo, criam-se ações integradas com outros segmentos sociais. Os alunos representam, assim, uma proposta de continuidade do trabalho da ONG, tornando-se multiplicadores da metodologia da Royale também em suas comunidades, num processo de resgate e manutenção da cidadania.

A **Oficina de Artes Visuais** é realizada uma vez por semana, com uma hora de duração, ministrada em turmas de níveis diferenciados. Os temas geradores escolhidos pelas estudantes são preparados estimulando a livre expressão, com o objetivo de não perder o vínculo com a realidade social e aproximando os alunos do contexto cultural local, regional e nacional, enfatizando as contribuições populares na preservação da identidade cultural do povo brasileiro.

Os trabalhos desenvolvidos consideram situações vivenciadas e/ou conhecidas do cotidiano (notícias, passagens históricas, fatos da comunidade, da escola, do grupo, etc.), utilizando materiais e técnicas que desafiam os estudantes a apresentar criações que fogem aos padrões preestabelecidos e, por isso passam a ser diferenciados, trazendo a marca da individualidade. Conforme a técnica utilizada, varia o nível de elaboração gráfica, sendo trabalhada a exploração tátil, a movimentação ampla, o preenchimento do espaço, a sobreposição, noção de frente e verso, organização de estruturas, junção de formas, orientação espacial, estruturação de formas, combinações de formas, jogo simbólico (significação das formas), entre outros.

A associação do lúdico às atividades visa estimular a criação, deixando a imaginação fluir e a execução da proposta realizar-se-á de forma natural, quase espontânea. Assim, a atividade plástica complementa e auxilia o estudante na compreensão de conteúdos de outras áreas do conhecimento, transformando-se em instrumento pedagógico e auxiliando-o no fortalecimento de sua autoestima e de sua autonomia.

A **Oficina de Língua Francesa** é realizada uma vez por semana (às sextas-feiras), com uma hora e meia de duração, ministrada em turmas de níveis diferenciados, divididas por faixas etárias, sendo duas turmas pela parte da manhã e duas turmas pela parte da tarde. Sua metodologia envolve gramática, exercícios orais e escritos, exposição de filmes, músicas, construção de jogos, procurando desenvolver e estimular a sensibilidade dos alunos à estrutura e à sonoridade da língua francesa. O contato com a língua francesa é fundamental visto que a nomenclatura do balé tem por base este idioma, sendo esta a razão dos alunos terem escolhido o estudo do idioma francês.

O **Apoio Psicológico** oferece atendimento psicológico individual e grupal às crianças, adolescentes, jovens e famílias participantes das ações da Royale. Este atendimento tem caráter psicoterápico e de apoio-orientação, conforme as necessidades apresentadas por pais e alunos.

Os atendimentos individuais são realizados às sextas-feiras, tendo cinquenta minutos de duração. Os pais com filhos em atendimentos individuais realizam encontros quinzenais com a psicóloga, com uma hora de duração, a fim de discutirem no grande grupo os problemas que os angustiam.

Os atendimentos grupais envolvem todas as turmas da Royale e são realizados quinzenalmente, com uma hora de duração, pois considerando que os alunos serão os futuros multiplicadores da ONG, a intervenção psicológica oferece um espaço para a expressão e análise de experiências, onde possam trazer assuntos que lhes angustiam, discutir enquanto grupo, falar sobre suas dúvidas, seus medos, seus desejos e pensar alternativas para aprimorar o trabalho realizado pela Royale. Através da escuta da grupalidade, compreende-se a multiplicidade de produções que o grupo é capaz de desenvolver e de buscar novas formas de pensar e agir.

A cada quinze dias, são realizados grupos de orientação, com uma hora e trinta minutos de duração, com os familiares dos alunos, onde se discutem temáticas como: importância da unidade familiar; direitos da criança e do adolescente; direitos do homem e do cidadão, prevenção contra as drogas; violência doméstica; sexualidade e outros. Cabe ressaltar que os temas são escolhidos pelos familiares.

Dentro do trabalho com as famílias destaca-se a Comissão de Pais (eleita anualmente em assembleia de pais), que atua conjuntamente com a direção da Royale no planejamento e nas ações da Organização.

5.3. Algumas ponderações sobre a metodologia da ONG Royale

Deste modo, a metodologia desenvolvida pela Royale Escola de Dança e Integração Social evidencia que aqueles que acreditam que a cultura é propriedade de uma elite privilegiada desconhecem o real valor da arte no processo educativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) colocam que a arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino-

aprendizagem, pois a verdadeira fecundidade da escola passa pela atividade sensível e criativa dos alunos.

A metodologia utilizada pela Royale salienta que, tanto em arte como em educação, não existem habilidades inatas, mas produtos de origem cultural, sendo necessário dar ao estudante os instrumentos necessários para sua autoexpressão. Estas ideias estão de acordo com as considerações expressas por Carlos Roberto Modinger, quando coloca que a arte “é fundamental, tanto para a compreensão de nossa trajetória no mundo da riqueza cultural acumulada – que temos o dever de preservar – quanto para a produção de novas manifestações culturais, que precisamos incentivar” (MODINGER, et al, 2012, p. 41).

O balé, tal como desenvolvido pela Royale, traz consigo a disciplina, a dedicação, a persistência, a postura, os valores necessários não apenas para o pleno desenvolvimento da arte, mas também da própria vida, levando em conta “o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sócio-cultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem” (DAYRELL, 1996, p. 157).

Ao propiciar o contato com a cultura erudita, ao mesmo tempo em que respeita a diversidade cultural, a Royale possibilita que sejam reelaborados e construídos novos significados. Estes levam à recriação constante do sujeito na e pela cultura. A partir do momento em que o indivíduo se apropria e usufrui dos bens culturais, estes refletem sobre si mesmo e sobre o seu lugar no mundo, podendo transformá-lo em protagonista de um processo de inclusão e transformação social, cultural, política e econômica, pois “é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível” (MARTINS, 2008, p. 57).

Começa-se a construção de uma cultura cidadã, inclusiva, humanizante, que possibilita relações sociais dialógicas e criativas, prenunciando novas escolhas, novas trajetórias, novas utopias.

No momento em que a Royale utiliza a técnica do balé como dispositivo de inclusão social e cidadania, aproxima-se do pensamento de Klauss Vianna, pois ressignifica a cultura erudita do balé trazendo-o ao encontro da realidade social de seus alunos. O balé, dentro desse contexto, é apropriado e transformado de acordo com as demandas do mundo contemporâneo, pois:

Na sua busca por uma linguagem brasileira de dança, Klauss procurou romper com o balé clássico nos seus moldes europeus e com a utilização do folclore como expressão de uma dança brasileira. Utiliza, então, a técnica clássica e a cultura nacional como fontes de uma inspiração, ressignificando-as (NEVES, 2008, p. 25).

O direito à educação, conforme Jaime Pinsky (2008) está inserido junto aos direitos sociais, garantindo que os indivíduos possam se apropriar e usufruir das riquezas culturais da humanidade, incluindo-se na sociedade. O discurso da cultura predominante sobre o papel da escolarização procura excluir as classes populares do processo de ensino-aprendizagem, transformando a educação num instrumento de controle do conhecimento, objetivando garantir a manutenção do seu poder político e econômico.

Para isto, a classe prevalecente impõe seu poder cultural sobre as classes populares, desvalorizando seus saberes e pregando que os mesmos são “incapazes” de elaborarem e usufruírem saberes culturalmente impostos, alienando-os de sua cidadania. Destarte, acaba ficando de fora desse processo, a intensa e complexa trama de relação estabelecida por cada um, suas histórias de vida, suas formas de lidar com o conhecimento, como a própria contextualização da realidade, estabelecida de maneira a explorar conjuntamente aspectos cognitivos, sociais e psíquicos de professores, estudantes e espaço escolar na construção do processo de ensino-aprendizagem.

O aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno (DAYRELL, 1996, p. 156).

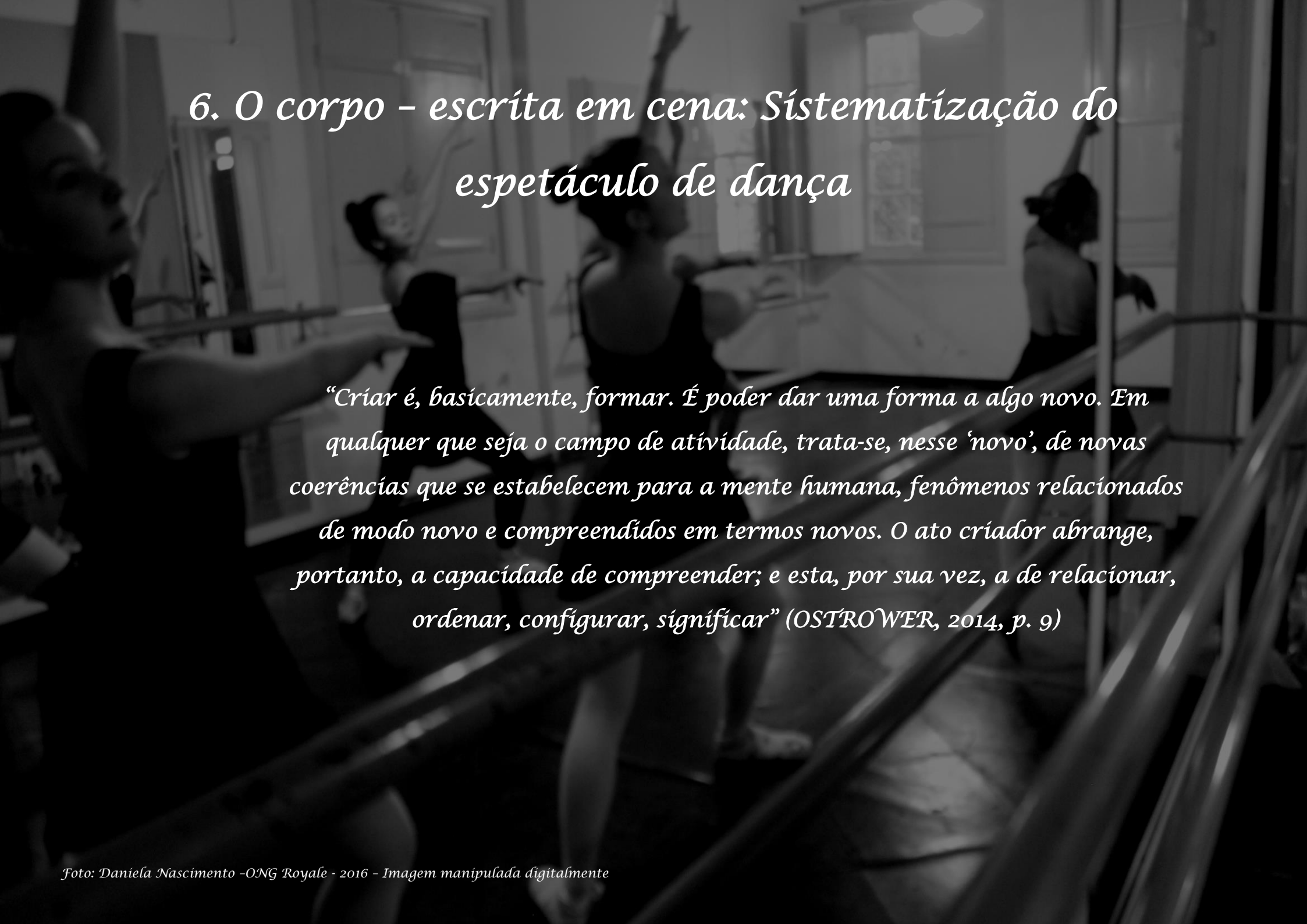
Ao não tocar significativamente o aluno, o conhecimento não tem voz, desmembra-se, ficando totalmente desvinculado do corpo do sujeito. E professores e alunos não conseguem encaixar o amplo quebra-cabeça do saber, não o contextualizam, perdendo-se nas peças sem sentido. Origina-se um corpo sem intencionalidade, que articula um discurso catatônico, de mera repetição e reprodução.

Alicia Fernández (1994, p. 74) diz que “para que haja aprendizagem, intervém o nível cognitivo e o desejante, além do organismo e do corpo”. Ou seja, aprender não se relaciona apenas ao nível cognitivo, engloba o sujeito como um todo, onde o psíquico e o organismo também interagem para edificar o conhecimento.

Mas, sabe-se que a escola regular além de não conceber o corpo como construtor ativo de conhecimento, ainda o aprisiona como mero “carregador” alienado do saber, constituindo-o num objeto sem participação. Na Royale o corpo dos alunos constitui-se em sujeito ativo no processo de aprendizagem, incorporando o saber não apenas por meio de práticas corporais, mas também no desenvolvimento de novas posturas e comportamentos. O corpo aprende ao andar, ao ver, ao ouvir, ao falar, ao cheirar, ao comer. O corpo, de acordo com Paulo Freire (1996), aprende por meio da cotidianidade, sensibilizando a si e aos outros, construindo e reconstruindo o sujeito e o mundo, por meio das ações do indivíduo sobre o entorno. Aprender, então, constitui-se praticamente em sinônimo de viver, pois o corpo exprime seus desejos, seus sentimentos, suas perguntas, recriando-se constantemente como agente do conhecimento.

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive. Não foi rara a vez em que pondo minha mão afetivamente no ombro de alguém, tive-a, de repente, no ar, enquanto curvando-se, o corpo tocado recusava o contato do meu (FREIRE, 1985, p.28)

A Royale Escola de Dança e Integração Social constitui-se num espaço de informações, de questionamentos, de ações, de criações e de transformações, onde o sujeito tece, com movimentos lúdicos, a trama de conhecimentos que sustenta sua vida.



6. O corpo – escrita em cena: Sistematização do espetáculo de dança

“Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 2014, p. 9)

6.1. Concepção

O corpo que dança é um corpo que tece palavras por meio dos seus movimentos, onde os sentimentos, emoções, percepções, ideologias do sujeito dançante são inscritos pelo corpo que se move no tempo e no espaço. Surge o corpo – escrita, que constrói discursos dançantes fazendo o verbo bailar através de gestos e movimentos. O corpo – escrita é uma coreografia do corpo, impulsionando a criação de novas imagens e paisagens corporais.

Michel Foucault (2014a) reitera que não existem posições binárias em relação ao discurso, pois concebe os enunciados como “uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (p. 110). O discurso pode ser, ao mesmo tempo, aliado e opositor do poder, dependendo das correlações de forças que opera num determinado momento. Assim, quando a sexualidade tornou-se um dos dispositivos do biopoder, o corpo foi valorizado como objeto de saber e como um dos elementos nas relações de poder.

Durante o desenvolvimento do balé ao longo dos anos, foi valorizada a disciplina e a submissão dos corpos femininos por meio da magia e do encantamento que tecia nos palcos. Na maior parte de sua história o balé valorizou a criação de coreógrafos, sendo os bailarinos e bailarinas relegados a meros reprodutores das coreografias. Quando algumas mulheres tornaram-se coreógrafas (como Bronislava Nijinska) não tiveram o devido reconhecimento, pois o mundo do balé caracterizava-se como um lugar sobre domínio masculino. Criaram-se os *corpos doces* e a figura diáfana da *bailarina da caixinha de música*.

Em minha experiência como bailarina clássica, meu corpo era reprodutor das coreografias criadas por meus professores ou pelos coreógrafos dos balés de repertório. Naquele momento tal fato me parecia natural. Quando me tornei professora de balé na Escola de Balé Ivone Freire criei algumas coreografias e, como havia aprendido, pedia que as alunas as reproduzissem. Naquele momento, eu era um *corpo doce* que ensinava e criava outros *corpos doces*.

Quando iniciei meu trabalho docente na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, que foi a primeira escola de balé para pessoas de baixa renda econômica na cidade de Santa Maria-RS, compreendi que não poderia seguir o mesmo modelo de ensino que havia aprendido, pois já percebia que o balé deveria ser aproximado da realidade a fim de ser compreendido como uma arte transformadora, capaz de propiciar o protagonismo dos participantes da ONG. Meu pensamento nesse sentido ia ao encontro das ideias de Klauss Vianna sobre a dança quando colocou: “Minha noção de arte e de vida mudou muito a partir daí: não é só dançar, é preciso toda uma relação com o mundo a nossa volta [...] É impossível dissociar vida de sala de aula” (NEVES, 2008, p. 26).

A fim de propiciar uma maior aproximação do balé com o entorno, as professoras da Royale, baseadas nas concepções de Paulo Freire sobre educação das classes populares, criaram o Tema Gerador do Espetáculo de Dança de Final de Ano Letivo da ONG, que permite que os estudantes e suas famílias construam conhecimentos por meio do referido espetáculo.

Embora a metodologia do balé seguida pela ONG Royale não se centre na formação de *corpos doces* sentia que ainda precisa propiciar a criação de corpos criadores na dança, incentivando a construção de corpos – escrita.

O corpo - escrita corresponde a um corpo – texto. Penso que a Royale produz um corpo que escreve no momento que propicia a escuta deste corpo, que respeita as limitações deste corpo, que incentiva o prazer da expressão deste corpo, que faz este corpo criar. Penso em Paulo Freire, pois a técnica ‘tradicional’ de ensino de balé corresponde a uma concepção de ‘educação bancária’, somente de depósito, sem problematização. A bailarina não tem voz, não tem autonomia, apenas repete o que lhe foi transmitido. A Royale trabalha em sua maioria com mulheres. Então a voz dessas mulheres deve ser escutada (Fragmento do Diário Pessoal, 2016)

Minha aproximação com os estudos feministas me auxiliaram a compreender a importância do trabalho da ONG Royale para o empoderamento feminino, no momento em que incentiva a autoestima e a autonomia de suas estudantes, a fim de que as mesmas possam efetivar-se como agentes de transformação pessoal, social e cultural.

Como vivíamos um clima de profunda instabilidade política no Brasil no início do ano de 2016, pensei em propor para as bailarinas e o bailarino da Royale Companhia de Dança um processo de criação coletiva sobre as mulheres que viveram a ditadura militar brasileira, no período de 1964 a 1985. Era um modo de olharmos a ditadura de acordo com a visão feminina, vendo como as pessoas foram afetadas e como várias mulheres foram protagonistas na luta pela volta da democracia no Brasil. E era também um modo de mostrar que o balé pode falar de temas contemporâneos, de pessoas reais, quebrando os paradigmas gerados pelos balés de repertório.

Hoje conversei com as bailarinas e o bailarino da Royale Companhia de Dança sobre a proposta da minha pesquisa de doutorado e sobre a temática do espetáculo “Mulheres na Ditadura Militar Brasileira”. As gurias e o Fabiano gostaram da temática e da possibilidade de criarem coletivamente o espetáculo. Apenas a Jéssica questionou se não iríamos montar mais balés de repertório. Coloquei que precisávamos como artistas experimentar novas possibilidades e principalmente trazer o balé para o mundo contemporâneo, falando de um tema mais atual e ligado ao que estamos vivendo no momento. Ela me deu razão e pareceu mais aberta à proposta. Jéssica é uma bailarina super dedicada que ama muito o balé e acho que foi isso que provocou seu estranhamento, pois ainda tem uma ideia romântica da bailarina. As outras gurias e o Fabiano fizeram vários questionamentos sobre minha pesquisa e sobre como iríamos realizar o processo de criação. Apresentei o cronograma e coloquei que nosso processo é aberto, mas que precisamos estabelecer prazos para não correremos o risco de deixar tudo para a última hora. Depois da nossa conversa iniciamos a aula de balé (Fragmento do Diário Pessoal, 2016).

O estranhamento ao novo surgiu na fala e na postura de Jéssica, pois a associação do balé com as temáticas ligadas aos repertórios ressoa fortemente em todos os estudantes de dança, como se o balé estivesse sempre imbricado em histórias do passado, povoado de contos de fadas. No momento em que o sujeito é chamado para problematizar o balé no mundo contemporâneo, parece-lhe que a dança clássica perde seu sentido, ou seja, não se constituiu mais em balé.

Como dispositivo de poder, o balé gerou um saber desde os seus primórdios, governando os corpos por meio da disciplina e da homogeneização. Calou as bailarinas por meio do controle de seus *corpos doces*. Mas, como todo dispositivo de poder, encontrou resistências que criaram “a possibilidade de abrir espaços de lutas e de administrar possibilidades de transformação por toda parte” (REVEL, 2011, p. 127-128). Assim, o processo de criação coletiva constitui-se em *outro lugar* no meio do balé, um lugar onde a dança clássica poderá ser recriada e

resignificada. Como todos os lugares novos, este novo local gera receio e angústia, pois abala a segurança e as certezas do já conhecido e trilhado.

Este estranhamento ressurgiu diversas vezes no final de mês de março de 2016, quando as bailarinas questionavam se seriam capazes de criar coreografias sobre um tema atual utilizando os passos do balé. Mas considero que foi um temor que as impulsionou, principalmente depois da exposição do filme “Visões”, de Christopher Hampton, no dia 9 de abril de 2016, um sábado à tarde. O filme conta a história de Carlos, diretor de teatro cuja esposa Cecília, jornalista, se opõe ao regime militar na Argentina. Após escrever uma matéria sobre o desaparecimento de presos políticos, Cecília é sequestrada e torturada. Enquanto procura a esposa, Carlos descobre que possui o dom para encontrar pessoas desaparecidas.

Hoje começamos nosso trabalho com a exibição do filme “Visões” de Christopher Hampton, que expõe a ditadura militar argentina. O filme teve quase duas horas de duração e as gurias e o Fabiano ficaram muito sensibilizados, sendo que algumas gurias choraram durante as cenas de tortura. Após o filme muitas colocaram que não conheciam o ‘lado escuro’ da ditadura e algumas falaram que nunca imaginaram que ‘aquilo’ aconteceu tão próximo. Falamos sobre o momento político brasileiro atual e de como é importante conhecermos realmente a história para que as atrocidades cometidas na ditadura nunca se repitam. As gurias e o Fabiano realçaram a força e a determinação da personagem ‘Cecília’, considerada uma ‘mulher forte e corajosa’. Falaram das Mães da Praça de Maio¹ e me questionaram sobre elas, pois muitas não as conheciam. Expliquei e coloquei o quanto a ditadura argentina foi dura e sobre a Operação Condor². As gurias e o Fabiano pediram para continuar a discussão na segunda-feira, pois estavam muito emocionados com o filme e precisavam de um tempo para assimilá-lo (Fragmento do Diário Pessoal, 2016)

¹ As Mães da Praça de Maio são mulheres cujos filhos foram presos e “desapareceram” durante o período da ditadura na Argentina (1976-1983). Elas começaram a se reunir na Praça de Maio, em Buenos Aires, em frente à Casa Rosada, sede do governo, a fim de obter notícias dos filhos. Muitas tiveram os netos sequestrados e posteriormente adotados por militares. Em sua luta, as Mães da Praça de Maio conseguiram localizar alguns de seus netos que, deste modo, conheceram a verdadeira história de suas famílias. Até hoje as mães se reúnem na Praça de Maio, às quintas-feiras, a fim de manter vivas as atrocidades cometidas pela ditadura.

² A Operação Condor (cujo nome faz alusão ao Condor, ave símbolo do Chile, e que é extremamente sagaz na perseguição às suas presas) foi uma aliança político-militar estabelecida entre as ditaduras latino-americanas em 1975, objetivando trocar informações, perseguir, prender e eliminar opositores dos regimes. Dela fizeram parte Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia e Peru. Na prática, a Operação Condor apagava as fronteiras, de modo que militares de todos os países membros pudessem circular livremente na perseguição aos seus opositores. Contando com o apoio financeiro e logístico da CIA – EUA, a Operação Condor durou até a onda de redemocratização na América Latina. Estima-se que a Operação Condor foi responsável pela morte de 50 mil pessoas, de 30 mil desaparecimentos e 400 mil prisões.

Um dos fatores que mais me assombrou durante a exibição e posterior discussão do filme “Visões” é que a maioria das bailarinas desconhecia os acontecimentos ocorridos durante o período que o Brasil vivenciou a ditadura militar. Colocavam que “*sei que teve um governo militar*” (fala de Jennifer), mas não tiveram nenhuma referência sobre as perseguições e torturas que aconteceram. Indaguei sobre as aulas da disciplina de História que tem ou tiveram no Ensino Médio, e as gurias colocaram que “*passam a matéria rápido, sem ir fundo. Se a gente quer saber mais tem que ir atrás*” (fala de Alana). Cabe ressaltar que o Fabiano, por ser mais velho e militante em um partido político de esquerda, tem mais conhecimento e reflexão sobre o período da ditadura. Também Natália, cujo avô foi militante histórico do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), tem mais conhecimentos sobre a temática.

O desconhecimento em relação ao período da ditadura brasileira reforçou minhas concepções que a educação brasileira (com várias exceções) encontra-se ainda presa a uma concepção bancária (FREIRE, 1977), onde o aluno é mero receptor dos conteúdos, sem reflexão, sem aprofundamento, sem diálogo com o educador (concebido como o dono de todo o saber). Uma educação que fabrica corpos e mentes dóceis, obedientes, silenciosas, sem curiosidade, acomodados na imobilidade do *status quo*. Uma educação que encontra ressonâncias com o ensino tradicional do balé.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1977, p. 67).

Então propus às bailarinas e ao bailarino que realizassem pesquisas sobre o período da ditadura militar brasileira, dando ênfase aos papéis que as mulheres exerceram na luta contra o regime ditatorial. Surgiu a ideia de cada uma das bailarinas escolherem uma mulher

militante para representar no espetáculo. O Fabiano poderia escolher um militante ou militar. Combinamos de postar nossas pesquisas em nosso grupo no facebook, para que todos pudessem ter acesso. Irei expor partes de uma das pesquisas que gerou muitas discussões em relação aos papéis de gênero.

Pesquisa realizada pela bailarina Layana da Rosa Ferreira

“Gente estava fazendo a pesquisa e encontrei esse site que fala sobre várias mulheres, achei vários relatos interessantes, tá difícil escolher apenas uma, vou por aí pra quem quiser ver. Bjs até amanhã”.

Fonte: <http://jornalggn.com.br/blog/iv-avatar/o-testemunho-de-mulheres-que-foram-vitimas-da-ditadura-militar-0> - O testemunho de mulheres que foram vítimas da ditadura militar - JOSÉ CARLOS LIMA.

“Era muita gente em volta de mim. Um deles me deu pontapés e disse: ‘Você, com essa cara de filha de Maria, é uma filha da puta’. E me dava chutes. Depois, me levaram para a sala de tortura. Pediram que eu me despisse, eu falei que não ia tirar a roupa. O outro disse: ‘Ou você tira ou tiramos nós’. Fiquei em dúvida entre a humilhação de ser despida por eles ou eu mesma me despir. Foi muito humilhante ter de tirar a roupa. Aí, começaram a me dar choques direto da tomada no tornozelo. Eram choques seguidos no mesmo lugar. Havia um desprezo por parte deles. Junto com a ideologia, vinha essa humilhação pelo fato de ser mulher, como se a gente estivesse extrapolando nosso papel de mulher. O tom era de ‘por que você não está em casa, ao invés de estar aqui? Por que você perde tempo com coisas que não lhe dizem respeito?’. Era como se você merecesse ser torturada porque estava fazendo o que não devia ter feito. Um deles me perguntou: ‘Por que você se mete com esses padres revolucionários, com esse pessoal?’. Eu tinha sido presa junto com o Giulio Vicini, que na época era padre. A minha tortura no Dops foi interrompida, e um dos homens disse: ‘Você foi salva pelo gongo’. Na madrugada, fiquei sabendo que o dom Paulo Evaristo Arns intercedeu em nosso favor. Logo nos encaminharam ao Presídio Tiradentes. A atuação de dom Paulo foi direta e imediata. Ele pediu que fizéssemos um relato da tortura sofrida. Na semana seguinte mandou ler em todas as igrejas de São Paulo um comunicado contendo a denúncia de nossa

tortura". (YARA SPADINI trabalhava como assistente social quando foi presa em 27 de janeiro de 1971, em São Paulo (SP). Hoje, vive na mesma cidade, onde é professora aposentada do curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)).

"Cheguei em casa depois da minha segunda prisão e meu filho Aritanã Machado Dantas, então com nove anos, não estava lá. Me explicaram que a tia e a avó dele tinham passado para pegá-lo. Liguei para o meu sogro, o general aposentado Altino Rodrigues Dantas, informando que iria buscar meu filho. Fui aconselhada a ir buscá-lo no outro dia. Na manhã seguinte, informou que a pedido de sua mulher, Odete, tinha entrado com processo de destituição de pátrio poder contra mim e meu companheiro, Altino Rodrigues Dantas Júnior. Em 27 de dezembro de 1974, perdi a tutela do meu filho por uma sentença em primeira instância proferida pelo juiz Luciano Ferreira Leite. Estava no oitavo mês de gravidez do meu segundo filho, fruto de um novo relacionamento e, em decorrência da forte emoção, perdi o bebê. Os advogados de acusação foram Paulo da Costa Manso, Murilo da Costa Manso e Cássio da Costa Carvalho. No meio judiciário, essa sentença foi considerada inédita na história do Direito. Era a primeira vez que por razões ideológicas, e não pelos dispositivos do código civil, se cancelava o pátrio poder sobre um menor. Essa luta durou dois anos. Meu filho ficou com os avós, e eu tinha restrições totais de encontrá-lo. O advogado da avó do meu filho dizia que ela não podia me deixar entrar em sua casa porque eu era uma terrorista. Durante seis meses, eu tinha autorização de ver meu filho da seguinte forma: eu subia com meu advogado até a porta do apartamento e ficávamos no hall; eu ficava sentada no chão, brincando com ele durante uma hora. É muito importante ressaltar o papel dos advogados nesse período. O escritório era do Iberê Bandeira de Melo e participaram de todo o processo os advogados Pedro Paulo Negrini e Marco Antônio Nahum. Depois de seis meses, conseguimos entrar no apartamento. Então, ficávamos na sala eu, os advogados e a avó do meu filho, porque meu sogro tinha se suicidado no meio desse processo. Consegui reaver a guarda do meu filho em 10 de setembro de 1976, numa sentença de segunda instância". (LENIRA MACHADO DANTAS, ex-militante da Ação Popular (AP) e do Partido Revolucionário dos Trabalhadores (PRT), trabalhava como analista de projetos quando foi presa pela segunda vez, em 3 de abril de 1974, em São Paulo (SP). Hoje, vive entre São Paulo e Brasília, onde trabalha como consultora do Ministério do Turismo).

"Um dia, eles me levaram para um lugar que hoje eu localizo como sendo a sede do Exército, no Ibirapuera. Lá estava a minha filha de um ano e dez meses, só de fralda, no frio. Eles a colocaram na minha frente, gritando, chorando, e ameaçavam dar choque nela. O torturador era o Mangabeira [codinome do escrivão de polícia de nome Gaeta] e, junto dele, tinha uma criança de três anos que ele dizia ser sua filha. Só depois, quando fui levada para o presídio Tiradentes, eu vim a saber que eles entregaram minha filha para a minha cunhada, que a levou para a minha mãe, em Belo Horizonte. Até depois de sair da cadeia, quase três anos depois, eu convivi com o medo de que a minha filha fosse pega. Até que

eu cumprisse a minha pena, eu não tinha segurança de que a Maria estava salva. Hoje, na minha compreensão feminista, eu entendo que eles torturavam as crianças na frente das mulheres achando que nos desmontaríamos por causa da maternidade. Fui presa e levada para a Oban. Sofri torturas no pau de arara, na cadeira do dragão, levei muito soco inglês, fui pisoteada por botas, tive três dentes quebrados. Éramos torturadas completamente nuas. Com o choque, você evacua, urina, menstrua. Todos os seus excrementos saem. A tortura era feita sob xingamentos como ‘vaca’, ‘puta’, ‘galinha’, ‘mãe puta’, ‘você dá para todo mundo’... Algumas mulheres sofreram violência sexual, foram estupradas. Mas apertar o peito, passar a mão também é tortura sexual. E isso eles fizeram comigo. Eles também colocaram na minha vagina um cabo de vassoura com um fio aberto enrolado. E deram choque. O objetivo deles era destruir a sexualidade, o desejo, a autoestima, o corpo”. **(ELEONORA MENICUCCI DE OLIVEIRA, ex-militante do Partido Operário Comunista (POC), era estudante de Sociologia e professora do ensino fundamental quando foi presa, em 11 de julho de 1971, em São Paulo (SP). Hoje, vive na mesma cidade, onde é pró-reitora de extensão e cultura e professora titular de saúde coletiva da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)).**

“Fomos levados diretamente para a Oban. Tiraram o César e o [Carlos Nicolau] Danielli do carro dando coronhadas, batendo. Eu vi que quem comandava a operação do alto da escada era o Ustra [coronel reformado do Exército Carlos Alberto Brilhante Ustra]. Subi dois degraus e disse: ‘Isso que vocês estão fazendo é um absurdo’. Ele disse: ‘Foda-se, sua terrorista’, e bateu no meu rosto. Eu rolei no pátio. Aí, fui agarrada e arrastada para dentro. A primeira forma de torturar foi me arrancar a roupa. Lembro-me que ainda tentava impedir que tirassem a minha calcinha, que acabou sendo rasgada. Começaram com choque elétrico e dando socos na minha cara. Com tanto choque e soco, teve uma hora que eu apaguei. Quando recobrei a consciência, estava deitada, nua, numa cama de lona com um cara em cima de mim, esfregando o meu seio. Era o Mangabeira [codinome do escrivão de polícia de nome Gaeta], um torturador de lá. A impressão que eu tinha é de que estava sendo estuprada. Aí começaram novas torturas. Me amarraram na cadeira do dragão, nua, e me deram choque no ânus, na vagina, no umbigo, no seio, na boca, no ouvido. Fiquei nessa cadeira, nua, e os caras se esfregavam em mim, se masturbavam em cima de mim. A gente sentia muita sede e, quando eles davam água, estava com sal. Eles punham sal para você sentir mais sede ainda. Depois fui para o pau de arara. Eles jogavam coca-cola no nariz. Você ficava nua como frango no açougue, e eles espetando seu pé, suas nádegas, falando que era o soro da verdade. Mas com certeza a pior tortura foi ver meus filhos entrando na sala quando eu estava na cadeira do dragão. Eu estava nua, toda urinada por conta dos choques. Quando me viu, a Janaína perguntou: ‘Mãe, por que você está azul e o pai verde?’. O Edson disse: ‘Ah, mãe, aqui a gente fica azul, né?’. Eles também me diziam que iam matar as crianças. Chegaram a falar que a Janaína já estava morta dentro de um caixão”. **(MARIA AMÉLIA DE ALMEIDA TELES, ex-militante do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), era professora de educação artística quando foi presa em 28 de dezembro de 1972, em São Paulo (SP). Hoje, vive na mesma cidade, é diretora da União de Mulheres de São Paulo e integra a Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Recebeu o Prêmio Nacional de Direitos Humanos 2008, na categoria Defensores de Direitos Humanos).**

O que mais chamou a atenção das bailarinas e do bailarino foi que as violências às quais as mulheres eram expostas, eram violências ligadas ao seu gênero. Muitas das bailarinas colocaram que foi difícil ler os depoimentos, pois ficaram muito emocionadas e algumas “*com raiva de ver o que faziam com pessoas indefesas*” (Fala de Pamela). Mas exaltavam a coragem e força das mulheres militantes que, mesmo sofrendo todo o tipo de abusos físicos e psicológicos, encontravam forças para resistir e para lutar por aquilo que acreditavam. Todos reiteraram que, pelas leituras e pesquisas, foi possível perceber claramente que havia diferenças entre as torturas sofridas por homens e mulheres. Embora os homens também sofressem algum tipo de violência sexual, as mulheres (por serem consideradas mais frágeis) estavam mais propícias a essa forma de abuso. O fato de serem mulheres e estarem participando da luta política parecia despertar um duplo rancor em seus torturadores, que não admitiam vê-las fora do seu tradicional papel feminino. Assim, a tortura era duplamente legitimada nos corpos femininos, pois:

É preciso assinalar não só que as tendências à ‘submissão’, dadas por vezes como pretexto para ‘culpar a vítima’, são resultantes das estruturas objetivas, como também que essas estruturas só devem sua eficácia aos mecanismos que elas desencadeiam e que contribuem para sua reprodução (BOURDIEU, 2015, p. 52).

Durante nossas discussões sobre essa temática, coloquei que, nesse período, o feminismo começava a ter maiores ressonâncias no Brasil e que as mulheres brasileiras estavam iniciando uma participação mais ativa nas lutas sociais, políticas e culturais, o que desagradava setores mais conservadores. Inclusive contei sobre a Marcha da Família com Deus pela Liberdade¹.

Depois de minha exposição sobre a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, Layana colocou que “*entre as manifestações contra a Dilma e essa marcha qualquer semelhança não é mera coincidência!*”. Todos concordaram e reiterarei como é importante conhecermos a

História para evitar que ela possa se repetir. Natália falou: *“É interessante ver como a Dilma sofre preconceitos hoje por ser mulher e estar ocupando um lugar que normalmente é ocupado por homens. É quase a mesma coisa que na época da ditadura, é o mesmo preconceito. O tempo passou, mas o preconceito ainda existe”*. Carol Bandeira continuou: *“Chamam a Dilma de vadia, vaca, puta só porque é mulher! Se fosse um homem no lugar dela queria ver se ele iria ser chamado de puto ou corno!”*. Fabiano reiterou que já ouviu ofenderem a Presidenta Dilma colocando em questão sua opção sexual e que não se lembrava de ouvir ofensas semelhantes sobre um político do sexo masculino. Ou seja, os homens poderiam ser chamados de ladrões, etc., mas nada que ofendesse sua opção sexual ou sua virilidade. Todos concordaram que o preconceito em relação ao gênero é muito forte ainda sobre as mulheres, por mais competentes que elas sejam nas funções que exercem.

Indaguei se, tendo por base suas pesquisas e leituras, achavam que homens e mulheres exerciam as mesmas funções nas organizações políticas de esquerda durante a ditadura. As bailarinas e o bailarino colocaram que achavam que, normalmente, eram os homens que tinham os cargos de chefia, com mais responsabilidade. As mulheres poderiam até exercer funções importantes, mas o poder de decisão ficava geralmente centrado nas figuras masculinas. Questionei se achavam que acontecia a mesma coisa no balé. Eles responderam que, pelo que estudaram na História da Dança, as mulheres pareciam protagonistas no palco, *“mas quem mandava mesmo eram os homens”* (Fala de Carol Bandeira).

¹ A Marcha da Família com Deus pela Liberdade foi o nome dado a uma série de manifestações organizadas por setores conservadores da Igreja, de empresários e de partidos políticos entre 19 de março e 8 de junho de 1964 no Brasil, a fim de se opor a uma eventual ameaça comunista que o país poderia sofrer devido às reformas políticas, econômicas e sociais propostas pelo presidente João Goulart, que foi posteriormente derrubado por um golpe militar. As marchas que ocorreram em várias cidades brasileiras defendiam a família tradicional, a propriedade privada e as cores verde e amarela da bandeira nacional contra a ameaça comunista.

Parece que ficou claro para o grupo de bailarinos da Royale Companhia de Dança que os papéis de gênero carregam os marcadores sociais, culturais, históricos e ideológicos da sociedade onde estão inseridos, relacionando-o ao discurso do poder hegemônico. Ou seja, em nossa sociedade as mulheres ainda sofrem preconceitos ligados ao seu gênero, sendo ainda relegadas a funções subordinadas. E aquelas mulheres que conseguem firmar-se como protagonistas em áreas normalmente associadas ao masculino, necessitam enfrentar as redes de poder que tentam miná-las e devolvê-las aos locais de submissão.

As pesquisas e discussões ocorreram durante o mês de abril de 2016. No dia 9 de maio, as bailarinas e o bailarino apresentaram no grande grupo a personagem que escolheram e criaram movimentos baseados nas trajetórias de suas vidas. Foram várias combinações de movimentos de balé, mas que tinham algo que lembrava as mulheres e homem representados (como movimentos e gestos que faziam alusão ao filho de Criméia e à coroa de espinhos de Aurora). As bailarinas e o bailarino ficaram surpresos e felizes por conseguirem utilizar passos de balé para contar um pouco a vida de seus personagens. Segue os depoimentos onde justificaram as escolhas de suas personagens.

Bruna Rosso (18 anos – Estudante do 3º ano Ensino Médio) - *“Escolhi Maria Auxiliadora Lara Barcelos, primeiramente porque ela era estudante de medicina e isso me chamou muita atenção, já que é o mesmo curso que eu quero fazer. Depois, comecei a ler sobre sua história e pude ver que ela realmente foi uma mulher muito batalhadora, não só por abandonar sua faculdade para fazer parte de uma organização que tentava derrubar o regime ditatorial, mas também por que mesmo depois de muito torturada ainda tinha vontade de retomar os estudos na medicina. Em um documentário que assisti, no qual Maria Auxiliadora dava seu depoimento, ela passava a imagem de uma mulher alegre, forte e ao mesmo tempo sensível, que mesmo depois dos inúmeros motivos que tinha para desistir de tudo, não deixou que isso a derrubasse. Porém, teve uma morte trágica, onde depois de ter sido internada e ‘recuperada’, atirou-se na frente de um trem. Acredito que Maria, apesar de ter sido uma mulher de muita fibra, teve motivos suficientes para não querer continuar. Sua vida foi de muito sofrimento e luta que podem ter a*

deixado sem forças no final. Mas, que juntamente com todas as outras mulheres que foram submetidas a torturas e a agressões tanto físicas quanto psicológicas na ditadura, deixaram suas histórias de luta para que pudéssemos, hoje, compreender que a democracia e os direitos conquistados não podem ser perdidos, pois isso seria um retrocesso e colocaria em jogo todo esforço das pessoas que em um passado, não muito distante, tanto lutaram”.

Natália Colvero (16 anos – Estudante do 3º ano do Ensino Médio) - *“Minha mulher é Inês Etienne Romeu. Eu a escolhi por sua coragem, por lutar até o fim para fugir e nunca desistir de escapar nem que isso fosse tirando a própria vida. Também achei muito importante o fato de ela ter sido a única pessoa a sair da Casa da Morte com vida, e contribuir para a localização do lugar e reconhecimento dos torturadores. Ela lutou bravamente e por isso eu escolhi representá-la”.*

Jéssica Selle (25 anos – Graduada em Educação Física na UFSM – Professora de Balé na ONG Royale)- *“Escolhi a Dinalva Oliveira Teixeira por me identificar com a história dela, pois nasceu no sertão baiano e passou por muito trabalho ao longo da sua vida. Apesar da vida simples se formou em Geologia, e já foi presa no movimento estudantil quando atuava. Também atuava com trabalhos sociais e na hora de sua morte a encarou de forma guerreira, olhando nos olhos do atirador”.*

Sabrina Lima (18 anos – Estudante de Matemática Licenciatura na UFSM) - *“Minha escolha pela Ana Rosa foi pela força e coragem que ela demonstrou em toda a sua vida. Era estudante de Química e estava sempre envolvida no movimento estudantil, participando de todas as maneiras para acabar com a ditadura. Ela não foi ‘dobrada’ nunca pela tortura. Era forte, corajosa, um exemplo de mulher guerreira”.*

Carol Bandeira (20 anos – Estudante de Artes Cênicas Bacharelado na UFSM) - *“Escolhi a Bete Mendes primeiramente por ela ser uma atriz como desejo ser e depois por ela ter aguentado todo o tipo de tortura e mesmo assim teve a coragem de denunciar aquele canalha do Ustra! Mulher de fibra”!*

Natiéle Santos (16 anos – Aluna do 2º ano do Ensino Médio) - *“Escolhi Ana Mercia Silva Roberts por ela ser muito forte, guerreira que lutou pelos seus direitos, e que queria um futuro diferente. Sofreu por isso e mesmo assim não deixou de lutar pelo que queria. E até hoje luta por isso, e a força dela é tão grande que ela conseguiu expor seus sentimentos de quando passou por momentos difíceis”.*

Layana da Rosa Ferreira (19 anos – Estudante de Terapia Ocupacional na UFSM) - *“Eu escolhi Aurora Maria Nascimento por ela ser uma mulher forte e resistente, pois além de sofrer bastante, ela resistiu, principalmente em uma abordagem da patrulha do 2º Setor de Vigilância do Norte, ela fugiu, mas foi aprisionada. Por ela ter matado um policial. Ela foi torturada de várias maneiras. Mas uma das principais coisas que fez eu escolher ela foi pela forma horrível que ela morreu, foi submetida a ‘coroa de cristo’, uma tira de aço com parafusos que gradativamente era apertada, o que levou ao esmagamento do seu crânio, fazendo os olhos saltarem da órbita. E para encobrir sua morte foi montada toda*

uma encenação, como se ela houvesse morrido em um tiroteio. Também é chocante o relato de como ficou seu corpo, devido às torturas. Foi por isso que a escolhi, por ser uma mulher batalhadora, resistente, forte e lutadora e que sofreu muito”.

Jennifer Moraes (16 anos – Estudante do 2º ano do Ensino Médio)- *“A escolha pela estilista Zuleica Angel Jones, mais conhecida por Zuzu Angel, é devido à perseverança na busca de seu filho Stuart, morto pela ditadura devido a sua luta contra este sistema que por muito tempo dominou nosso país. Zuzu, por muito tempo, buscou ajuda para provar que seu filho havia sido vítima de um governo opressor. Por muito tempo também buscou o corpo de Stuart que, segundo fontes de dentro do comando militar, foi atirado no mar. Ela nunca pode enterrar seu filho. Zuzu demonstrou garra e coragem para ir contra aquele governo e merece minha admiração por ser essa mulher de fibra que lutou pelos seus objetivos”.*

Pamela Rosa (18 anos – Estudante de Técnico em Informática no Colégio Politécnico da UFSM) – *“Escolhi a Criméia Alice Schmidt de Almeida, pois era militante e ex-guerrilheira do Araguaia. Grávida, Criméia ficou responsável pela comunicação entre os guerrilheiros e o partido, por meio de viagens periódicas. Depois, foi levada a Brasília, onde continuou sendo torturada até dar à luz a seu filho, ainda que sob constantes ameaças dos militares de que ele não sobreviveria, após dar a luz, seu filho foi levado pelos militares e foi devolvido 53 dias depois, quando o bebê já estava doente. Escolhi essa mulher pela força que ela teve em continuar lutando pelo seu filho e para se ver livre das torturas, ter aguentado todas as torturas grávida. Uma frase em que me marcou que ela disse foi que quando seu filho estava para nascer e o militar não queria fazer o parto e ela disse que seu filho iria morrer, o militar olhou para ela e disse ‘Não tem importância, um comunista a menos’...”*

Carolina Lemos (25 anos – Pedagoga pela UFSM – Professora da Rede Municipal de Ensino)- *“Me identifiquei com a Dinalva Oliveira Teixeira, por toda a luta, fome e maus tratos que ela passou, e teve a coragem de não entregar, não falar nada para os torturadores. Imagino toda a dor que ela sentiu, debilitada, os dias de angústia, de fuga na mata, e mesmo assim manteve-se forte. Principalmente, pela forma como ela foi executada, em ter a coragem de saber que iria ser morta, e encarar isso de frente, olhando para o seu executor nos olhos”.*

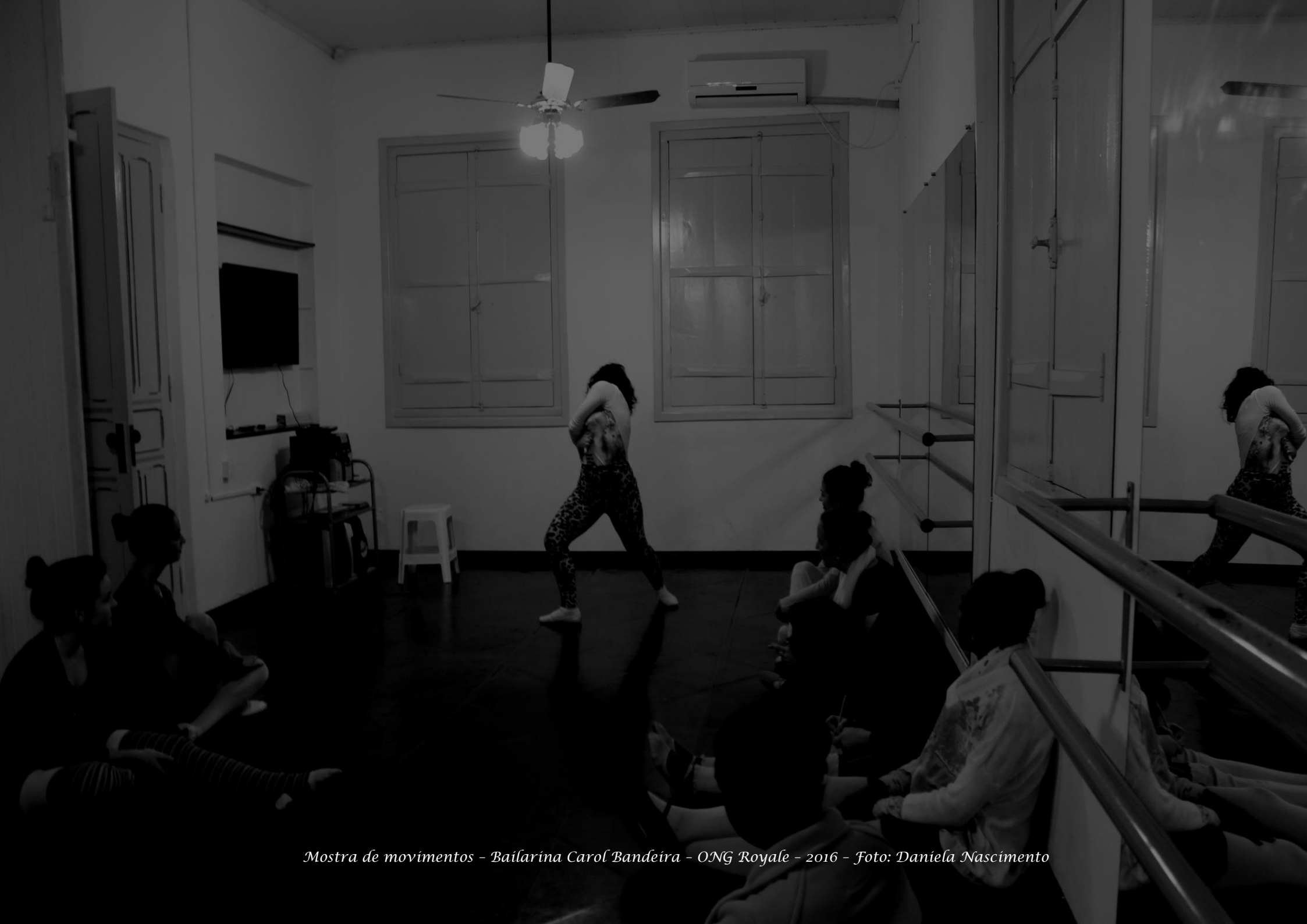
Naylana da Rosa Ferreira (18 anos – Estudante de Dança Bacharelado na UFSM) - *“A mulher que escolhi foi a Helenira Rezende de Souza Nazaret. Eu a escolhi por ser uma mulher guerreira e por ela ter se mantido forte e fiel aos seus companheiros em momentos de angústia, como quando foi torturada até a morte por não querer entregar seus companheiros. Helenira foi, acima de tudo, uma cidadã brasileira consciente de seus atos, que empunhou a bandeira da justiça e da liberdade, lutando até a morte”.*

Luiz Fabiano Rosário dos Santos (36 anos – Funcionário na Rede Walmart)- *“Escolhi o Lamarca por ele fazer parte do exército, pois daí ele levou muitos conhecimentos, estratégias de como o exército em seus métodos para combater os que eram contra a ditadura. Sendo assim, ele acabou lutando junto com os revolucionários contra a ditadura”.*

Alana da Rosa Ferreira (19 anos – Estudante de Matemática Bacharelado na UFSM) – *“Escolhi a Maria Auxiliadora por ela ter se dedicado muito à luta contra a ditadura, sendo uma militante com muita garra. Ela foi torturada e humilhada e acabou suicidando-se. Mas sua coragem foi um exemplo para nós mulheres”.*



Mostra de movimentos - Bailarina Jéssica - ONG Royale - 2016 - Foto: Daniela Nascimento



Mostra de movimentos - Bailarina Carol Bandeira - ONG Royale - 2016 - Foto: Daniela Nascimento

Após a apresentação de todos, decidimos que iríamos dividir as mulheres em dois grupos, que seriam coreografados conjuntamente por seus membros. Fabiano fará participações em todos os grupos, ora como guerrilheiro, ora como militar. Os grupos foram decididos por sorteio. Também decidimos que todas as nossas decisões serão decididas por votação.

Grupo 1: Jéssica, Natália, Jennifer, Carol Lemos, Bruna, Sabrina.

Grupo 2: Natiéle, Alana, Carol Bandeira, Pamela, Layana, Naylana.

Propus que iniciássemos as coreografias com base apenas nos movimentos das personagens, mas as bailarinas e o bailarino não concordaram, argumentando que era “desafiador demais” e que preferiam criar com base na música. Como essa é a primeira experiência deles com processos de criação achei melhor deixá-los criar conjuntamente com a música.

Em relação à trilha musical, as bailarinas e o bailarino trouxeram várias músicas do período para escutarmos. Achamos, em consenso, que deveríamos utilizar músicas populares brasileiras criadas durante os anos da ditadura militar, pois os compositores expressaram muita criatividade ao falar metaforicamente do período. Apenas no pas de deux criado por Jéssica e Fabiano e no solo de Carol Bandeira iríamos usar músicas instrumentais que expressem a dor e o sofrimento das mulheres torturadas. Depois de muitas discussões e de uma votação ficou estabelecido um pré-roteiro para o espetáculo:

1. Marcha para a entrada do bailarino e das bailarinas com locução dos nomes e uma pequena biografia de suas personagens.
2. Música “Como nossos pais” (Letra: Belchior – Interpretação: Elis Regina - Coreografia criada por todo o elenco)
3. Solo da Carol Bandeira (Música “Gracias a la vida” – Letra: Violeta Parra – Interpretação: Solo de violão de Yamandú Costa – Coreografia criada por Carol Bandeira)
4. Pas de Deux Fabiano e Jéssica (Música: Beethoven’s 5 Secrets”, de The Piano Guys – Coreografia criada por Fabiano e Jéssica)
5. Música “Pra não dizer que não falei das flores” (Música e interpretação de Geraldo Vandré – Coreografia criada pelo grupo 2)

6. Música “Soy loco por ti, America” (Música de Gilberto Gil e José Carlos Capinam – Interpretação de Caetano Veloso - Coreografia criada grupo 1).
7. Música “O Bêbado e a Equilibrista” (Música de João Bosco e Aldir Blanc – Interpretação de Elis Regina - Pas de deux Fabiano e Carol Bandeira – Coreografia criada por Fabiano e Carol Bandeira)
8. Música “Maria, Maria” (Música de Milton Nascimento – Interpretação de Elis Regina - Coreografia criada por todo o elenco).

Após esse primeiro momento de pesquisas, discussões, experimentações, decisões da trilha sonora passaríamos para o momento de criação do espetáculo que o grupo batizou de *#emmemoriadelas* (tal como a escrita na internet, contaríamos histórias de um passado que ainda ressoa no Brasil).

6.2. Criação

Antes de iniciarmos o processo de criação das coreografias do espetáculo, assistimos o filme “Batismo de Sangue”, de Helvecio Ratón, um filme brasileiro lançado em 2007. O filme é baseado no livro homônimo de Frei Beto e retrata os dramas vividos por um grupo de seminaristas no fim da década de 1960, quando estes decidem apoiar alguns grupos de esquerda que combatiam a ditadura militar brasileira. A experiência de resistência à ditadura, a prisão destes freis e as torturas pelas quais estes passaram são retratadas no filme com grande fidelidade e o resultado desse tempo de terror será marcante em suas vidas, especialmente na de Tito, que não resiste às pressões das torturas e do exílio e acabou se suicidando.

Todos gostaram muito do filme, salientando como foi importante o papel de segmentos da Igreja Católica na luta contra a ditadura. As gurias e o Fabiano discutiram bastante sobre a repressão durante a ditadura, ressaltando a coragem dos militantes torturados. E colocaram o quanto admiravam as mulheres que, mesmo sobre torturas, eram capazes de manter a altivez e a coragem. E sentem-se orgulhosos dos jovens que foram capazes de lutar por seus sonhos em um período tão difícil (Fragmento do Diário Pessoa, 2016l).

No dia 20 de maio de 2016, conversamos novamente sobre o roteiro do espetáculo e as bailarinas e o bailarino pediram para remontarmos a coreografia “Como Nossos Pais”, com a música homônima, que foi apresentada no espetáculo da Royale “Caminhando Contra o Vento: Os 40 anos de Maio de 1968”, em 2008. Como todas consideraram a coreografia muito linda e pertinente ao espetáculo que estamos criando foi decidido por votação que seria remontada.

Iniciamos a remontagem da coreografia “Como Nossos Pais”. Cabe colocar que usamos o vídeo da filmagem do espetáculo “Caminhando Contra o Vento: Os 40 anos de Maio de 1968” para assistir a coreografia e, à medida que íamos remontando, as bailarinas e o bailarino acrescentavam novos elementos, percebendo que poderiam criar a partir dos passos do balé.



Remontagem da Coreografia "Como Nossos Pais" - ONG Royale - 2016 - Foto: Daniela Nascimento

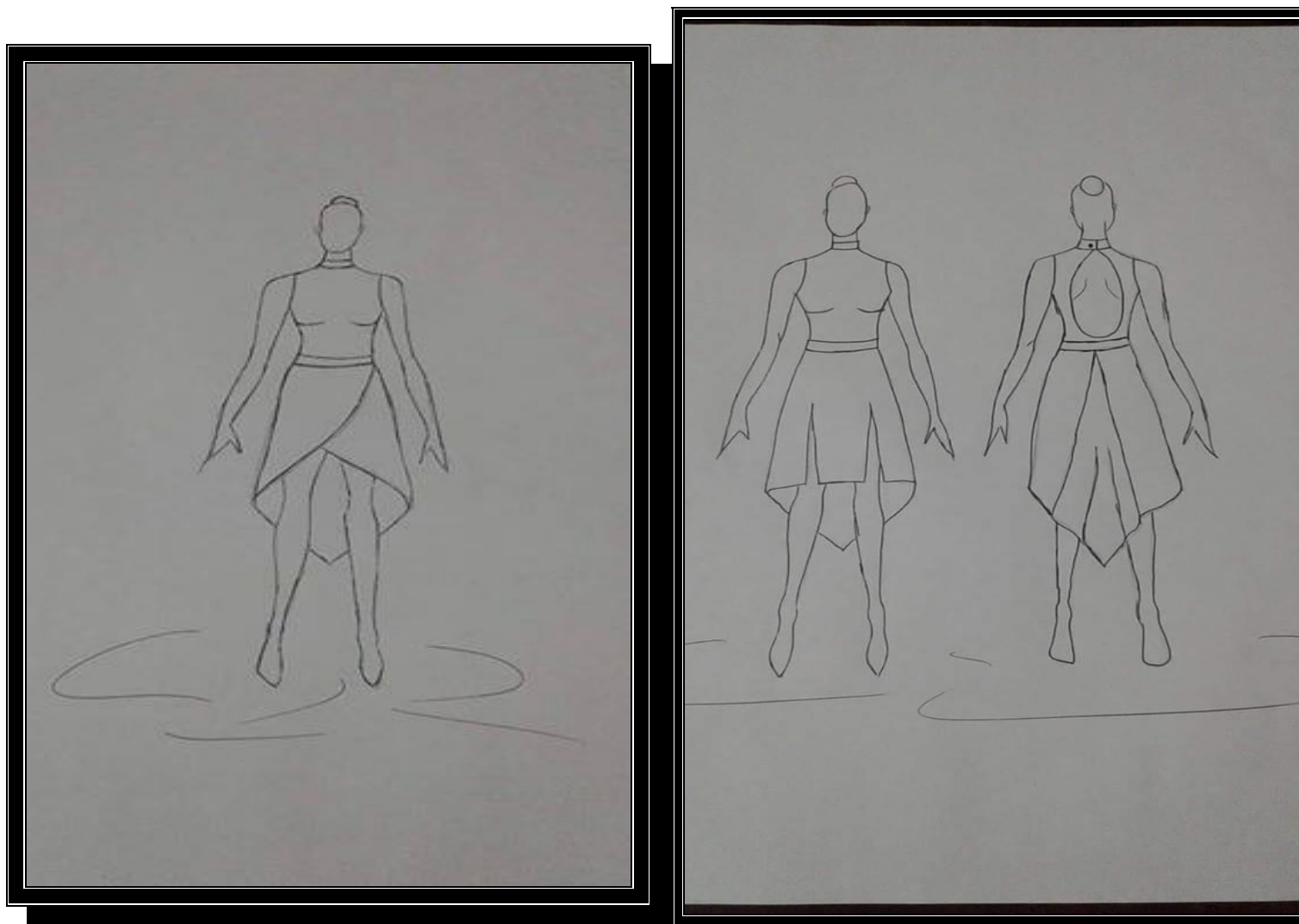
Utilizar uma remontagem foi uma estratégia que possibilitou que as bailarinas e o bailarino percebessem que eram capazes de fazer com que o balé dialogasse com temáticas contemporâneas. O temor de “não conseguir” cedeu lugar à alegria e ao entusiasmo de se tornarem criadores de movimentos, autores de uma coreografia. As bailarinas e o bailarino perceberam que não se constituíam mais em sujeitos passivos, objetos de um professor ou coreógrafo, prisioneiros apenas do virtuosismo técnico, mas tornaram-se sujeitos na criação de suas personagens e de seus movimentos.

A dança passa a se organizar a partir de uma história que vem da personagem. O corpo está a serviço de uma ideia onde o bailarino-intérprete encontra-se sem o tolhimento de ser naquele momento o que realmente é. Tornam-se cristalinas as suas necessidades, passando a ter um referencial de continuidade de trabalho quanto à ampliação de seus recursos técnicos de uma forma mais sensível (RODRIGUES, 1997, p.20).

Embora fosse uma remontagem, as bailarinas e o bailarino argumentaram que a música “Como Nossos Pais” deveria introduzir o espetáculo, pois remete às lembranças de uma trajetória que é, de certa maneira, a trajetória de suas personagens. A entrada das bailarinas e do bailarino em cena com a marcha inicial faz com que se coloquem no palco e falem o nome de suas personagens. Depois todos se deitam no chão para iniciar a coreografia. Ideias sobre a iluminação começaram a surgir juntamente com a criação da coreografia: a luz inicialmente incide nos pequenos grupos que começam os movimentos e somente terá a luz geral quando todos levantarem e começarem juntos a dançar.

O grupo trabalhou coeso e unido, respeitando as opiniões e ideias de movimentos sugeridas. Foi interessante notar que sempre que alguém enfrentava dificuldades para realizar determinado passo, todos imediatamente partiam em seu auxílio. Se a dificuldade persistisse, modificavam os passos a fim de que todos pudessem executá-lo. Notei que o importante era o respeito ao corpo do colega, de maneira que a técnica era ajustada ao corpo e não o corpo ajustado à técnica. Ou seja, a técnica do balé era cooperativa e inclusiva naquele momento, indo ao encontro do proposto por NEVES (2008): “Os recursos técnicos não estão em função de uma determinada estética, mas a serviço da expressão de cada corpo” (Pag. 40).

As ideias do figurino começaram a surgir com a criação da primeira coreografia, pois o figurino é importante no momento em que estabelece elos de significação entre as personagens e o contexto do espetáculo, além de ser indispensável para a criação dos movimentos na dança e a concepção do plano de iluminação. Como representavam mulheres dos anos de 1960 e 1970, pesquisamos alguns elementos da moda do período e surgiram várias conjecturas: calças “boca de sino”, estilos hippie, saias, vestidos, roupas em estilo militar. Por fim decidimos que iríamos escolher por votação uma malha vermelha que seria encomendada em um site que comercializa artigos para dança e faríamos uma saia vermelha. A cor vermelha foi escolhida por simbolizar as lutas sociais ligadas aos movimentos de esquerda. A professora Daiane Brondani desenhou alguns modelos de saias e malhas. Para o bailarino, escolhemos uma calça preta e uma bata vermelha.



Ideias para figurinos – Desenhos: Daiane Brondani

As bailarinas e o bailarino também começaram a pensar em ideias sobre penteados. Sugestões como cabelos soltos, rabos de cavalos e coques surgiam. Por fim, decidimos que cada bailarina iria fazer um coque trançado de sua escolha, pois os penteados diferentes vão mostrar a singularidade de suas personagens, ou seja, não será um simples coque de balé, mas diversos penteados pertencentes a mulheres diversas. O bailarino optou por trançar seu cabelo e prendê-lo em um rabo de cavalo.

Na metade do mês de julho, finalizamos a coreografia “Como Nossos Pais”. Discutimos a possibilidade de uma atriz introduzir e finalizar o espetáculo, sintetizando todas as mulheres que lutaram contra a ditadura. Sugeri, para o texto final, o seguinte texto da peça “Liberdade, Liberdade” de autoria de Millôr Fernandes e Flávio Rangel e que estreou em 1965, em plena ditadura militar, sendo proibida pela censura poucos meses depois da estreia; a montagem original tinha direção de Flávio Rangel e era interpretada por Paulo Autran, Oduvaldo Vianna Filho, Nara Leão e Tereza Rachel. A peça “Liberdade, Liberdade” trouxe para o Brasil a concepção de um espetáculo baseado na seleção de textos históricos importantes.

Muitas vezes, no final de uma batalha, nem se sabe quem venceu; ou o vencedor parece derrotado. Cristo morreu na cruz, mas o Cristianismo se transformou na maior força espiritual do mundo. Galileu Galilei cedeu diante da Inquisição, mas a Terra continuou girando ao redor do sol e quatro séculos mais tarde, um jovem tenente russo anunciou da estratosfera que a Terra é azul. Anne Frank morreu, mas Israel ressurgiu da cinza dos tempos. Quando Hitler dançou sobre o chão da França, tudo parecia perdido. Mas a cada ato de luta corresponde um passo da vitória. A liberdade é viva; a liberdade vence; a liberdade sempre vale. Onde houver um raio de esperança sempre haverá uma hipótese de luta! Gostaria que meu boa-noite tocasse seus corações numa síntese de fé e de coragem igual ao boa-noite que Winston Churchill proferiu em 1940, em plena Segunda Guerra Mundial. Sua voz atravessou o Canal da Mancha numa silenciosa e fria madrugada, ecoando nos rádios das heróicas européias: ‘E agora, boa-noite. Durmam a fim de recobrar forças para o amanhã, pois o amanhã virá. E brilhará claro e limpo sobre os bravos, os honestos, os de coração sereno, brilhará sobre todos os que sofrem por esta causa e, mais gloriosamente, sobre a campá dos heróis. Assim será nossa alvorada. Boa-noite’ (FERNANDES; RANGEL, 2002, p. 121).

As bailarinas e o bailarino aprovaram o texto e conversamos sobre a referida peça teatral (havia levado o livro) e o papel dos artistas durante a ditadura. Todos reiteraram a importância dos artistas que se mobilizavam contra a ditadura, utilizando-se de várias estratégias metafóricas para denunciar o que estava acontecendo no país. Carol Bandeira colocou: *“Acho importante um artista ser engajado, saber o que está realmente acontecendo no seu país e no mundo, pois só assim poderá ajudar a mudar as coisas, a fazer o mundo melhorar”*. Indaguei se todos concordavam que os artistas deveriam posicionar-se politicamente e Layana respondeu: *“Acho que não só o artista, mas todo mundo. Se as pessoas não se ligarem no que está acontecendo, acabam se alienando e votando em gente sem condições de nos representar. Um exemplo são aqueles deputados que caçaram a Presidenta Dilma. Nenhum deles soube argumentar nada na hora que votou”*. Reafirmei se os artistas tinham essa responsabilidade de auxiliar as pessoas a refletir e Pamela falou: *“Olha, profe. Dani, acho que sim, até por que acho que a gente tá fazendo um balé meio político aqui. Se as pessoas que forem nos assistir entenderem o que é uma ditadura, como as pessoas sofrem numa ditadura, não vão ficar pagando mico e pedindo a volta dos militares”*. Natália completou: *“É bem isso profe! Na minha família todo mundo é de esquerda, então eu sei o que é ditadura de verdade. Mas a maioria das pessoas não sabe, não estudam, não leem, não se informam, só repetem o que veem na televisão. Acho que artista tem que ajudar a fazer as pessoas pensar sim”*.

As problematizações geradas durante o processo de criação coletiva reverberaram nos corpos e nas mentes das bailarinas e do bailarino, gerando reflexões sobre seus papéis como artistas e como cidadãos. Não são mais bailarinos que recebem movimentos prontos e que devem reproduzir com seus corpos, mas sujeitos que, ao criarem, precisam investigar todo o universo que engloba suas personagens, de maneira que as pesquisas, discussões, experimentações trazem modificações no pensar e no agir. Surgem novas provocações, novas indagações, novas compreensões que estabelecem novos desafios.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crítica, por isso, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1977, p. 80).

Na volta das duas semanas de férias ocorrida no mês de julho, Carol Bandeira me apresentou o que havia criado para seu solo com a música instrumental “Gracias a la vida”. Após assistir o solo, o elogiei bastante, pois Carol Bandeira foi muito criativa. Agora irei trabalhar na direção, auxiliando-a em alguns elementos. Como Carol Bandeira é aluna de Artes Cênicas da UFSM, ela é muito expressiva e concentrada e criou seu solo nas férias, utilizando uma sala do Centro de Artes e Letras da UFSM para ensaiar.

A coreografia “Como Nossos Pais” foi ensaiada e estava bem coesa, mas ainda precisamos fazer alguns “ajustes” nas colocações das bailarinas e do bailarino no palco. Cabe ressaltar que o processo criativo envolve também o papel de direção do espetáculo, cuja função é “provocar e acolher ideias, impulsos e desejos de todos, com a responsabilidade de tecer com maestria a dramaturgia do espetáculo” (MILLER, 2012, p. 119). Assim, minha função não era somente observar o desenvolvimento do processo, mas participar ativamente do mesmo ao dirigir o espetáculo, dando suporte para as criações das bailarinas e do bailarino.



*Conversando com Carol Bandeira após ensaio - ONG Royale - 2016 - Foto:
Daiane Brondani*

Começamos, no mês de agosto, as montagens conjuntas da coreografia “Pra não dizer que não falei das flores” (com as bailarinas Natiéle, Alana, Carol Bandeira, Pamela, Layana, Naylana) e pas de deux de Fabiano e Jéssica. Organizamos da seguinte maneira: enquanto o grupo ensaiava na Sala de Dança da Royale, Jéssica e Fabiano utilizavam a Sala das Oficinas para pesquisarem movimentos.

O grupo da coreografia “Pra não dizer que não falei das flores” começou reiterando que achavam que sua música era “*um hino da liberdade e da democracia*” (fala de Carol Bandeira) e que gostariam de “*fazer uma coreografia forte que mostrasse como os estudantes resistiram e lutaram contra o golpe*” (fala de Pamela). Mas, como esse grupo é composto por bailarinas que tem opiniões muito fortes, inicialmente foi difícil o entendimento, pois uma mostrava um movimento e outra não concordava. Assim, precisei fazer várias intervenções sobre a importância do respeito durante a exposição da colega.

As bailarinas procuraram se entender e acabaram por realizar um trabalho bonito, com movimentos fortes e criativos. Foi uma coreografia construída não apenas com as ideias, mas que trouxe para a cena a personalidade das bailarinas. A técnica do balé foi o suporte, permitindo a criação de outros movimentos, pois “a técnica em dança tem apenas uma finalidade: preparar o corpo para responder a exigência do espírito artístico” (VIANNA, 2005, p. 73).

Jéssica e Fabiano colocaram que gostariam de expressar em seu pas de deux “*todo o sofrimento das mulheres torturadas*” (fala de Jéssica) e para isso utilizaram a música “Beethoven’s 5 Secrets”, de The Piano Guys. Fabiano e Jéssica conseguiram expressar o que pretendiam, pois criaram movimentos fortes e se utilizaram de expressões cênicas que representavam seus objetivos iniciais. Assim “a técnica não se fecha em si, mas permite acessar o corpo para a experimentação de erros e acertos com foco no processo investigativo, e não somente no produto artístico, resultando assim num entrelaçamento entre técnica e criação” (MILLER, 2012, p. 53)

No dia 22 de agosto, assistimos o filme “O que é isso companheiro”, de Bruno Barreto. Baseado no livro homônimo de Fernando Gabeira, o filme conta a história do envolvimento de alguns jovens brasileiros (entre os quais, o próprio Gabeira) na luta contra o regime militar. Devido à forte censura da época, que os impedia de propagar suas ideias na mídia, os jovens se lançam em uma ação que teve grande repercussão: o sequestro do embaixador dos Estados Unidos.

As gurias e o Fabiano gostaram muito do filme. E discutiram bastante a postura dos personagens, principalmente dos policiais que pareciam ‘cidadãos de bem’, mas que gostavam de torturar os militantes políticos. Também falaram que aquelas ações de guerrilha eram importantes no período para denunciar a ditadura. Quando coloquei que como vimos no filme, muitas pessoas não sabiam como era a ditadura, pois não tinham informações, já que a imprensa era manipulada, eles falaram que mesmo assim era importante, pois as pessoas deveriam lutar, a ditadura deveria ter oposição, mesmo na clandestinidade. Natália colocou que hoje também vivemos uma ditadura manipulada, pois as informações são distorcidas pela mídia. Todos concordaram e deram o exemplo do impeachment da Presidenta Dilma, que ela não tem nenhuma acusação de corrupção e mesmo assim foi destituída. Falaram que sentem vergonha dos políticos do congresso nacional, pois são, na sua maioria, ‘ignorantes, alienados e corruptos’ somente ‘preocupados com seu umbigo’. E que o Judiciário e o Ministério Público são também manipulados. Quando indaguei sobre o responsável pela manipulação a opinião foi unânime: ‘os grandes empresários e os estrangeiros que querem as riquezas do Brasil’ (Fragmento do Diário Pessoal, 2016)

As pesquisas realizadas, as discussões e as criações coreográficas levaram a uma maior reflexão crítica da nossa própria realidade, com argumentações consistentes e seguras. É notável a diferença da discussão do primeiro filme (“Visões”) e dos posteriores, havendo uma crescente qualidade nos posicionamentos. As bailarinas e o bailarino percebem reverberações do passado no presente e se reconhecem como sujeitos capazes de transformar o seu entorno com ações. Tornam-se mais participativos, críticos, reflexivos, cooperativos e com mais confiança e autonomia. O estudo da temática sobre os papéis desempenhados pelas mulheres durante a ditadura propiciou “um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, 1977, p. 97).

No dia 2 de setembro iniciamos a montagem da coreografia “Soy loco por ti, América” - com as bailarinas Jéssica, Natália, Jennifer, Carol Lemos, Bruna e Sabrina - e pas de deux de Fabiano e Carol Bandeira com a música “O Bêbado e a Equilibrista”. Organizamos do mesmo modo que as criações anteriores: enquanto o grupo ensaiava na Sala de Dança da Royale, Carol Bandeira e Fabiano utilizavam a Sala das Oficinas para pesquisarem movimentos.



Ensaio da coreografia "Soy loco por tí, América" - ONG Royale - 2016 - Foto: Daiane Brondani

As bailarinas do grupo “Soy loco por ti, América” são mais tranquilas e trabalhavam bem em conjunto. Já chegaram com algumas ideias do que queriam: falar da América Latina e das lutas contra as ditaduras no continente. Colocaram que *“não foi só uma luta das mulheres brasileiras, foi uma luta das mulheres latinoamericanas. Por isso precisamos falar da América Latina, pois tivemos a Operação Condor que perseguiu, torturou e matou em conjunto”* (fala de Jéssica). Natália ponderou *“A gente quer fazer as pessoas lembrarem que, embora tenha sido uma luta dura, era uma luta de jovens. Então temos que mostrar a alegria e a esperança desses jovens”*. As bailarinas estudaram a letra da música, pensando em algo que lembre também a Revolução Cubana e Che Guevara, pois *“O Che representa o sonho de todos os jovens. Foi um exemplo! Um cara que nunca desistiu de ir atrás do que acreditava e morreu lutando”* (Fala de Sabrina).

Fabiano e Carol Bandeira disseram que queriam criar uma coreografia *“alegre, mas que leve a pensar sobre a ditadura, bem como a música”* (fala de Fabiano). Carol Bandeira completou: *“Tal como a letra da música, queremos trazer esperança que as coisas vão mudar, mas que temos que lutar pelas mudanças como artistas”*. A coreografia “O Bêbado e a Equilibrista” utilizou muitos elementos cênicos e acrobacias, dando uma ideia de circo e palhaços que mostram tanto a tragédia como a comédia, fazendo do corpo e da música uma unidade.



Ensaio pas de deux Carol Bandeira e Fabiano - ONG Royale - 2016 - Foto: Daiane Brondani

No dia 30 de setembro iniciamos a montagem da coreografia final “Maria, Maria”. Discutimos sobre a importância de finalizar o espetáculo deixando uma mensagem de esperança ao público, já que vivemos um momento de profunda crise política.

A criação da coreografia “Maria, Maria” fluiu espontaneamente, pois as bailarinas e o bailarino sentiam-se mais confiantes e com mais autonomia durante o processo criativo. Como são treze bailarinos no total e nossa Sala de Dança (e também o palco do Theatro Treze de Maio) é pequena, optaram por poucas trocas de lugares. Mas os movimentos foram imaginativos e coerentes com os objetivos propostos: falar de mulheres que, apesar de todas as adversidades, acreditam e lutam por seus sonhos.

No dia 21 de outubro finalizamos a criação da coreografia “Maria, Maria” e no dia 4 de novembro a professora da Oficina de Artes Visuais da Royale, Cristine Vasconcellos, foi assistir aos ensaios e falou sobre suas ideias de cenário, que foram aprovadas por todos. Ela desenhou em tecido TNT os rostos das mulheres escolhidas pelas bailarinas, que foram posteriormente costurados em nossa rotunda branca que utilizamos como fundo no palco do Theatro Treze de Maio.

A professora Cristine também colocou um pequeno arranjo de flores de papel crepom na lateral do palco. Todos concordaram em auxiliar a professora Cristine a confeccionar as flores. Como no ano de 2016 não dispusemos de recursos para o cenário, todos deram uma pequena contribuição de R\$ 5,00 para comprarmos o papel para confeccionar as flores.

No dia 7 de novembro, Guilherme Cassel Bittencourt, nosso iluminador, assistiu ao ensaio para começar a sistematizar o plano de luz do espetáculo. As bailarinas e o bailarino fizeram sugestões que foram atendidas na medida do possível. Também a atriz Priscila da Rosa participou dos ensaios, já que ela é quem fez a introdução e o encerramento do espetáculo com dois textos. Discutimos sobre a ideia de entrar pelas laterais da plateia, mas achamos perigoso em virtude da pouca iluminação no auditório do Theatro Treze de Maio. Ficou decidido que Priscila, as bailarinas e o bailarino entrariam diretamente das coxias. O texto introdutório de Priscila foi falado logo após a exibição do vídeo

sobre o espetáculo, cujas fotos e texto foram sistematizados conjuntamente com as bailarinas e o bailarino. Guilherme também foi responsável pela produção dos vídeos.

Após o Golpe de 1964, homens e mulheres encontraram na luta armada uma possível saída para combater a ditadura militar no Brasil e vários grupos de resistência ao regime se formaram no país. Muitas mulheres eram militantes ativas nesses grupos de resistência e centenas foram presas, sequestradas, humilhadas, difamadas, perseguidas, mutiladas, assassinadas, 'desaparecidas'. Foram tratadas como subversivas, traidoras da pátria, prostitutas, indigentes. Foram separadas dos seus filhos, sofreram 'exílio interno', atuaram na clandestinidade, foram separadas de suas famílias, sofreram torturas psicológicas, físicas, dentre outras atrocidades. Resgatar as vivências dessas mulheres guerreiras é um modo de lutar para que essa triste história nunca mais se repita. Em memória delas conta a história de Lamarca, Beth Mendes, Dinalva, Maria Auxiliadora, Inês, Ana, Criméia, Zuzu Angel, Elenira, Aurora, Ana Rosa. (Texto que introduzirá o espetáculo – Fragmento do Diário Pessoal, 2016)

Priscila falou o texto inicial e chamou as bailarinas e o bailarino pelo nome de seus personagens. Quando eles entravam em cena, diziam "Presente". Após, Priscila se retirou do palco e o espetáculo começou. Depois da coreografia "O Bêbado e a Equilibrista", Priscila voltou à cena, falou o texto final e saiu para o início da coreografia "Maria, Maria".

É importante ressaltar que o processo de criação coletiva não se restringiu às bailarinas e ao bailarino. Envolveu toda a multiplicidade de educadores e colaboradores da ONG Royale, que auxiliaram na confecção do cenário e dos figurinos, na sistematização do plano de iluminação, na divulgação do espetáculo. O trabalho tornou-se um mosaico de pensamentos, olhares, escutas, sensibilidades.

A criação cênica é um processo colaborativo na medida em que há participação criativa de todos os integrantes envolvidos e a contaminação é uma premissa, já que reúne diversos pesquisadores-criadores com variadas abordagens de atuação. Contamos com a colaboração criativa do idealizador (concepção); do propositos, com suas provocações e estratégias de ação criativa (a criação); do iluminador; do cenógrafo; do figurinista, com a ação mediadora e não menos contaminadora de 'vestir' as cenas; do fotógrafo, com sua ação de registrar tudo-todos em

imagens que, por sua vez, fazem que o pesquisador-criador se veja e se perceba em ação; e da direção [...] A contaminação múltipla do trabalho é revelada pelos atuantes-dançantes (criação e interpretação), cuja presença constrói suas declarações cênicas (MILLER, 2012, p. 118-119).

No dia 8 de novembro, começaram as ocupações dos prédios da UFSM em protesto ao Governo Federal e pressionando o Congresso Nacional a reprovarem em votação a PEC 55, que objetiva congelar por vinte anos os investimentos em educação e saúde, e também contra a reforma proposta para o Ensino Médio. As bailarinas que são alunas da Universidade Federal de Santa Maria - Layana, Alana, Naylana, Sabrina e Carol Bandeira - participaram ativamente das ocupações dos seus centros. Estiveram presentes na Assembleia Geral realizada pelo Diretório Central dos Estudantes no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM, que decidiu pelas ocupações, e mostraram-se atuantes em todas as ações desenvolvidas. Em referências às ocupações, duas bailarinas fizeram os seguintes depoimentos:

Sou estudante do 3º semestre do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Santa Maria. Durante o segundo semestre de 2016, eu participei da ocupação que ocorreu na UFSM. O movimento era contra a PEC/55, que congela por 20 anos investimentos em direitos fundamentais, como saúde e educação, atingindo diretamente os menos favorecidos, atingindo também os estudantes e contestar a MPL do ensino médio que atinge diretamente estudantes do ensino médio e profissionais da área, resultando em agravos na educação, principalmente na escola pública, com a retirada da obrigatoriedade de matérias completamente importante para a formação do pensamento crítico. Antes de começar realmente as ocupações, os estudantes junto a professores e convidados especialistas na área, faziam debates, rodas de conversa, exibição de vídeos, aulas em relação a PEC, espaços para discussão sobre as consequências da PEC, o porquê ela seria ruim para o desenvolvimento do país, o que ela prejudicaria em nossas vidas. Depois de alguns dias discutindo e estudando a PEC, ocorreu a assembleia no CEFD, da qual eu também participei, ao chegar lá não imaginei que teria tantos estudantes na luta, eram em torno de 5.000 pessoas. Lá ficou decidido que os estudantes da UFSM eram contra a PEC/55 e a favor das ocupações. Era lindo de ver todos aqueles estudantes todos unidos lutando pelos seus direitos. Assim cada centro começou a ser ocupado pelos estudantes. O Centro de Ciências da Saúde (CCS) também foi ocupado, o prédio 26 C da Fisioterapia e da Terapia Ocupacional mais especificadamente, foi ocupado em conjunto, pelos dois cursos e quem quisesse se somar a luta. Participei de quase todas as atividades, momentos de discussão, assembleias dentro da própria ocupação e entre as ocupações, da organização, manifestações, atos. Também

dormia e passava os dias na ocupação. Logo no início nos organizamos em comissões para poder nos organizar e para ser mais justo, acontecendo também um rodízio dentro das comissões para não ficar sobrecarregado, as comissões eram alimentação, segurança, limpeza, comunicação, cultural, política. Cada uma era responsável por algo. Eu fiquei mais envolvida na comissão da alimentação, que era responsável pelo café da manhã, almoço, café da tarde, janta, organizar a cozinha, as doações, controlar o que estava faltando ou sobrando entre outras atividades. Mas acabamos organizando tudo em conjunto. Fiquei impressionada com a forma como as comissões se organizavam nós não precisávamos que tivesse alguém superior a nós, dizendo, mandando, falando como deveria ser feito, e deu muito certo. E também nos unimos muito, conhecemos pessoas de vários semestres do curso e de outros cursos, das outras ocupações, até mesmo os professores que nos apoiavam levando doações e sempre dispostos a nos ajudar com o que fosse preciso, criamos laços enormes, com pessoas que muitas vezes apenas passávamos pelo corredor, ou pelas ruas da universidade. Recebemos o apoio de muitos professores que entendiam nossa posição e preocupação, também de pessoas de fora, os trabalhadores da própria universidade também. Mas tinha também muitos estudantes, trabalhadores, professores, e população em geral, que não nos apoiavam. Os que nos entendiam e ajudavam na luta, nos mandavam doações, e mensagens positivas. Já os que eram contra, muitas vezes recebemos ameaças, ou até mesmo recebíamos xingamentos, como nos chamarem de vagabundo, ou dizer que estávamos invadindo, mandarem nós trabalhar, mas isso só nos fortalecia. Foram realizadas diversas atividades na ocupação, como cines debates, rodas de conversa, oficinas como de mandala, confecção de cartazes, de teatro, danças circulares, entre outras oficinas, também revitalizamos o jardim, realizamos assembléias tanto a ocupação para decidir assuntos da própria ocupação, quanto com as outras ocupações, e culturais. A criação do espetáculo da Royale auxiliou no meu pensamento em relação à participação da mulher nessas ocupações, pois o tema da Royale tratava-se sobre as mulheres na ditadura, que também lutavam por uma realidade melhor, lutavam pelo fim de um regime opressor, principalmente por ser mulher nos protestos, ela que era vista de uma forma completamente diferente na época, mulher de respeito era a bela, recatada, do lar, a que ficava em casa, cuidando do filho e arrumando a casa para o marido. A mulher que ia para a rua protestar, era a vagabunda, a prostituta, nunca seria a mulher para casar. E como vimos muitas morreram, e foram torturadas naquela época. Durante as ocupações tinha um grande número de mulheres na luta, participando ativamente das ocupações, dos atos, das manifestações. As mulheres tiveram a oportunidade de participar, de lutar igualmente ao lado dos homens, mas claro ainda assim ouvi alguns comentários da nossa sociedade machista como “o que uma mulher bonita, quer no meio dessas invasões!?” ou ‘Sai dessa bagunça (manifestação) vai lavar uma louça’, ou então o famoso ‘ó as feminazis’, mas diferentemente do período da ditadura, não fomos perseguidas e torturadas, podemos lutar, reivindicar e gritar por nossos direitos e contra a PEC/55 e contestar a MPL do ensino médio, ocupando o lugar que queríamos. E podíamos estar a frente nas manifestações sem esconder nossos rostos ou identidades. A ocupação foi uma experiência incrível, aprendemos muito mais do que aprendemos dentro da sala de aula, coisas que levaremos para a vida toda. A união de todos os estudantes que participaram, a força, a resistência, um cuidando do outro, as amigas que nasceram, como nos organizamos e dividimos as atividades, momentos e alimentação, foi inexplicável. Todos unidos, lutando pela mesma causa e mesmo

objetivo. E mesmo depois do fim das ocupações, continuamos unidos, organizando manifestações e atos, com a mesma força, vontade, alegria e resistência. Isso nos dá esperança, e nos faz acreditar que sim existem muitas pessoas que realmente estão atrás de um mundo mais justo e igualitário, e que conseguiremos um país melhor, onde exista mais amor e empatia pelo próximo, e seguimos na luta. (Layana)

Participei da assembléia dos estudantes no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e votei a favor das ocupações. Fiquei muito chateada quando a PEC foi aprovada. Porém não acho que as ocupações foram em vão. Acredito que toda a conscientização que ocorreu, toda a integração que ocorreu entre os cursos foi de extrema validade. Nada foi em vão. Tudo valeu à pena. E vamos lutar mais! (Sabrina)



Assembleia Geral dos Estudantes no Centro de Educação Física e Desportos - UFSC - 2016 - Foto: Layana Ferreira - Imagem manipulada digitalmente



Estudantes do Centro de Ciências da Saúde durante a ocupação - UFSM - 2016 - Foto: Alana Ferreira - Imagem manipulada

É possível colocar que todo o contexto do espetáculo **#emmemoriasdelas** reverberou nas bailarinas e no bailarino, que perceberam a importância de participarem ativamente das decisões que afetam o Brasil. A consciência social e política foi despertada à medida que compreenderam que são capazes de influenciar o entorno com suas ações. As bailarinas empoderaram-se como mulheres, discutindo a importância da participação feminina nas deliberações políticas, sociais, econômicas e culturais para a construção de políticas públicas inclusivas. Sujeitos femininos em constante construção nas teias de poder e que reconhecem que podem modificar os emaranhados de fios que as cercam, pois “a ideia de que o sujeito não é uma entidade preexistente, essencial, e que nossas identidades são construídas significa que as identidades podem ser reconstruídas sob formas que desafiem e subvertam as estruturas de poder existentes” (SALIH, 2013, p. 23).

De 9 a 30 de novembro de 2016 foi o período de ensaios e ajustes nas coreografias. Priscila participou desses ensaios e Guilherme nos visitou algumas vezes para finalizar o plano de iluminação. Logo estaríamos em cena.

6.3. Nas luzes do palco

No dia 1º de dezembro de 2016 fizemos nosso ensaio geral no Theatro Treze de Maio. As bailarinas e o bailarino estavam felizes com o resultado do trabalho, mas apreensivos diante da estreia. Como os ingressos para os três dias do espetáculo (2, 3 e 4 de dezembro de 2016) esgotaram na abertura da bilheteria no dia 30 de novembro, o nervosismo imperava nas bailarinas e no bailarino.

O ensaio geral foi tranquilo, com ajustes na colocação das bailarinas e do bailarino no palco e marcações do plano de luz.



Marcação de palco da atriz Priscila da Rosa no Teatro Treze de Maio - 2016 - Foto: Daiane Brondani



Ensaio geral - Théâtre Treze de Maio - 2016 - Foto: Daiane Brondani

Durante os dias de apresentações do espetáculo **#emmemoriadelas**, as bailarinas e o bailarino chegaram cedo ao Theatro Treze de Maio. Como o espetáculo estava programado para iniciar às 20 horas, em torno das 18 horas as bailarinas e o bailarino já estavam nos camarins, a fim de, conjuntamente, realizarem os penteados e a maquiagem. A atriz Priscila da Rosa se integrou perfeitamente ao grupo, auxiliando as bailarinas e o bailarino no que necessitavam. Após, as bailarinas e o bailarino iniciavam seus aquecimentos e concentravam-se para entrar em cena.

Foi interessante perceber o quanto o trabalho realizado na Sala de Dança propiciou às bailarinas e ao bailarino desenvolverem uma presença cênica muito forte no palco, pois no momento em que entravam em cena, corporificavam suas personagens, tornando-se realmente as pessoas que representavam. Ou seja, as bailarinas e o bailarino realmente estavam em cena, disponibilizando-se para que movimentos, gestos e expressões faciais levassem o público para a cena, que foi construída por meio de um processo de pesquisa, de sensibilidade e de percepção.

As bailarinas e o bailarino da ONG Royale foram preparados para o processo de criação por meio das memórias recolhidas durante as pesquisas de construções de suas personagens, pois foi a primeira vez que eles tornaram-se coreógrafos. A técnica do balé foi o suporte para o processo criativo, permitindo a investigação de movimentos que originaram a criação de coreografias que teciam tramas do mundo real. O balé foi aproximado da contemporaneidade, mostrando que pode ser utilizado em processos de criação, onde os bailarinos se tornem investigadores, descolando-se da imagem estratificada do *corpo doce* e da etérea *bailarina da caixinha de música*.

1. Em 2 de dezembro de 2015 foi aberto na Câmara Federal um processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff, tendo como principais acusações os fatos da mesma ter desrespeitado a Lei Orçamentária e a Lei de Improbabilidade Administrativa, bem como de estar envolvida em atos de corrupção na Petrobras, que continuam sendo objetos de investigação da Polícia Federal, no âmbito da Operação Lava Jato. Durante o processo de impeachment, ocorreram diversas manifestações contra e a favor do impeachment, envolvendo todos os segmentos da sociedade brasileira. No dia 31 de agosto de 2016, a presidenta Dilma foi definitivamente afastada de seu cargo, sendo substituída pelo vice-presidente Michel Temer. Acusado de traidor e golpista não apenas da sua companheira de chapa, mas da democracia brasileira, Michel Temer impôs várias reformas sociais, educacionais, políticas e econômicas contrárias aos interesses dos trabalhadores, gerando forte oposição dos movimentos sociais que utilizaram/utilizam a expressão “Fora Temer” em suas manifestações de contrariedade e esperança que a presidenta Dilma, quando absolvida das acusações que pesam contra ela, possa regressar ao poder.

No espetáculo **#emmemoriadelas** foram rompidos tais paradigmas, pois *corpos-escritas* teceram reminiscências de fatos históricos, de vivências de mulheres e homens reais, totalmente afastados dos discursos dos repertórios que aprisionam o balé, com seus príncipes encantados e suas princesas indefesas. Surgiram em cena mulheres empoderadas e homens guerreiros, gente que viveu e vive os emaranhados da cena social e política brasileira.

Foi todo o processo que permitiu estabelecer um verdadeiro diálogo com a plateia, onde *corpos-escritas* em cena, por meio de ações poéticas e sensíveis, tocaram os *corpos-espectadores*, fazendo com que muitos chorassem, levando a plateia a aplaudir em pé e gerando, inclusive, manifestações políticas de protestos, pois foi possível ouvir nas três noites, no encerramento do espetáculo **#emmemoriadelas**, gritos de “Fora Temer”¹ vindo da plateia.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com o que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1977, p.92).

Em seus processos criadores, as bailarinas e o bailarino da Royale Companhia de Dança tiveram a oportunidade de pensar com suas pesquisas, de transformarem-se politicamente e culturalmente, de maneira que as vivências se reverberaram em todos os corpos, estabelecendo novas redes dialógicas de pensamentos e ações.



Bailarinos em cena - Théâtre Treze de Maio - 2016 - Foto: Dartanhan Baldez Figueiredo

7. Considerações sobre os processos percorridos pelo corpo - escrita

“Fecham a mulher numa cozinha ou num camarim e se espantam de que seu horizonte seja limitado, cortam-lhe as asas e lamentam que não saiba voar. Que lhe abram o futuro e ela não será mais obrigada a instalar-se no presente” (BEAUVOIR, 1980b, p. 413)

A palavra mudança é originada do latim *mutare* ou *mutatio*, que significa mudar, alterar, trocar. Lembro sempre do processo de transformação que sofre uma larva, até desabrochar em borboleta: ela se encolhe, se fecha em seu alvéolo, troca de pele, precisa abandonar o velho para que o novo possa surgir.

Penso que transcender de um *corpo doce* no balé para um *corpo-escrita* é quase o mesmo caminho percorrido pela larva: temos que abandonar a segurança do casulo, nos transformar para, então, podermos aprender a voar e alcançar a liberdade de ser e de criar nossos próprios movimentos. Concebo o corpo – escrita como o corpo protagonista, que produz sua própria palavra por meio de seus movimentos e gestos, unindo o verbo ao sentir e ao agir do corpo. O corpo – escrita é o corpo – sujeito, capaz de escutar sua voz sem censuras, aceitando seu corpo e seu discurso. É o corpo corajoso que expressa seu ser no mundo, tornando-se capaz de romper paradigmas. E, ao aceitar a si mesmo e pronunciar suas próprias palavras, o corpo – escrita reverbera suas enunciações em outros corpos, pois “a tarefa revolucionária da escrita não é excluir, mas transgredir. Ora, transgredir é ao mesmo tempo reconhecer e inverter; é preciso apresentar o objeto a ser destruído e ao mesmo tempo negá-lo; a escrita é exatamente o que permite essa contradição lógica” (BARTHES, 1977, p. 66).

Desarte, o processo de transformação de meu *corpo doce* em *corpo-escrita* não foi uma metamorfose tranquila, pois precisei questionar discursos que se encontravam arraigados profundamente em meu ser. Foram todas as perguntas sem respostas consistentes que encontrei em meu caminho que me motivaram a criar a ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, uma escola de balé voltada para as classes populares. Lembro que no início fui questionada, pois muitas pessoas consideravam impossível levar arte, educação e cultura para pessoas de baixa renda na cidade de Santa Maria. Com o tempo, a Royale foi se firmando e adquirindo respeito devido aos resultados obtidos com suas ações, pois estávamos trincando paradigmas quanto ao ensino do balé. Assim, meu corpo – escrita articula-se à arte e à educação por meio da ONG Royale, pois foi o trabalho desenvolvido na referida ONG que me levou a cursar a Graduação em Pedagogia e me iniciou como pesquisadora.

Posso tranquilamente colocar que, por meio das minhas pesquisas na graduação e na pós – graduação*, verifiquei o quanto as ações artísticas e educativas realizadas pela ONG Royale são afirmativas e pontuais na transformação social, cultural e educacional de crianças, adolescentes e jovens das periferias da cidade de Santa Maria – RS. São as ações multidisciplinares das oficinas e atendimentos de apoio (Oficina Dança Cidadã, Oficina de Artes Visuais, Oficina de Apoio Pedagógico, Oficina de Língua Francesa, Apoio Psicológico) que propiciam espaços dialógicos que movimentam o pensar, levando ao agir crítico e consciente do sujeito no mundo.

Embora a área da educação seja muitas vezes concebida como um terreno movediço e permeado de acidentes geográficos é possível, por meio de micro ações cotidianas, redesenhar territórios através do comprometimento social e políticos de professores que realmente acreditam na importância de seu trabalho e, principalmente, acreditam em seus estudantes. O Tema Gerador do espetáculo de final de ano letivo da ONG Royale é fundamental nesta ação, pois “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 1977, p. 120). E os resultados evidenciados nos 19 anos de existência da ONG Royale são a prova principal do sucesso de todas as ações tanto na arte quanto na educação. Tais fatos são evidenciados no capítulo 5 da tese, pois descrevem de maneira clara como são realizadas todas as ações da ONG Royale e o embasamento teórico que as guia.

*Sobre as ações da ONG Royale consultar: SILVA, Daniela Grieco Nascimento. **Nos passos de uma dança cidadã: o ballet clássico como agente de inclusão social e cidadania em uma ONG de Santa Maria – RS.** Dissertação (mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

Mesmo assim, a ideia da *bailarina da caixinha de música* continuava inquietando meu corpo - escrita. Não considerava possível que essa imagem continuasse povoando cegamente a vida das meninas, afinal são as mulheres que predominam nas escolas de balé e são mulheres que preponderam na ONG Royale, tanto no corpo docente quanto no corpo discente. Precisávamos dar voz a essas mulheres, ouvir suas inquietações e seus questionamentos, dar liberdade a seus movimentos, enfim, propiciar que seus corpos – sujeitos pudessem escrever histórias dançantes por meio de seus corpos – escritas.

Destarte meu pensamento também recaía sobre o fato da ONG Royale atender crianças, adolescentes e jovens da periferia que, em sua maioria, estão longe do padrão corporal europeu. São corpos brasileiros que devem ser trabalhados de acordo com suas singularidades, respeitando sempre os limites de cada um. Corpos femininos do Brasil que são sujeitos diversos, com histórias diversificadas e que não correspondem ao imaginário da bailarina européia e, que, por isso devem descobrir e desbravar seus próprios caminhos por meio de seus corpos – escritas.

Como já foi elencado anteriormente na ONG Royale não existem *corpos doces*, mas corpos disponíveis e desejantes de dançar, onde a técnica do balé é desenvolvida de acordo com o corpo de cada sujeito, ou seja, o progresso técnico leva em conta as possibilidades corporais e o tempo de aprendizagem de cada estudante, indo ao encontro das ideias de Klauss Vianna (2005, p. 36): “por meio do clássico é possível organizar fisicamente as emoções e conhecer o corpo. É uma forma de exprimir harmonicamente essas emoções. Para isso, porém, tenho de estar com os sentidos alertas. Senão minha dança torna-se pura ginástica”.

A competição tão presente nas escolas e companhias de balé, onde as bailarinas visam atingir a perfeição técnica a fim de tornarem-se *primeiras bailarinas*, não é incentivada na Royale. O que impera na referida ONG é a cooperação entre todas as bailarinas, de maneira que não existe uma *primeira bailarina*. Quando são montadas coreografias que necessitam de um papel principal, a bailarina escolhida não é a que

apresenta melhor desempenho técnico, mas a mais comprometida, a mais dedicada, a mais cooperativa. E sempre que existem protagonistas em cena, os papéis são revezados anualmente a fim de que todas possam experimentar dançar solos e *pas de deux*.

O paradigma já começava a ser quebrado, mas ainda precisava refletir mais criticamente sobre como as ações artísticas e educativas da ONG Royale seriam capazes de contradizer o *corpo doce da bailarina da caixinha de música* e atuar mais efetivamente sobre o empoderamento feminino no balé. Afinal, sou uma mulher que trabalha predominantemente com mulheres e necessito movimentar meu pensamento em relação ao universo feminino que me cerca, pensando como ocorrem as construções sociais dos papéis de gênero principalmente na Royale Companhia de Dança, onde minha atuação docente é mais efetiva.

Outro fato que desassossegava meu corpo – escrita era que o balé, em seu ensino tradicional, continuava preponderantemente em sua redoma de cristal atemporal. O balé passou pela Revolução Francesa, pela Independência dos Estados Unidos, pela Revolução Russa, pelas duas Grandes Guerras Mundiais, pelo Movimento Feminista, pelo Movimento de Maio de 1968, por Golpes Militares na América Latina, pela Globalização, pelo Liberalismo Econômico sem praticamente alterar-se. Continuou contando histórias de contos de fadas, plenas de princesas, príncipes, feiticeiros e bruxas. Nada parecia abalar o balé em sua concepção tradicional, embora houvesse alterações em seu ensino ao longo dos anos, foi o modo tradicional o predominante. Por conta disso, o balé foi sumariamente atacado como uma arte antiga, fora da realidade, que só valorizava o virtuosismo técnico e um determinado padrão corporal e era desenvolvido e apreciado apenas pelas classes mais abastadas da sociedade.

Mesmo assim, a arte do balé não pereceu. Seu encanto permanece e pode ser afirmado por milhares de escolas e companhias de balé que existem ao redor do mundo. Então, penso que faz-se necessário um movimento de mudança dentro do próprio mundo do balé tradicional, a fim de provar que ele pode ser ressignificado, trazendo-o para debater os assuntos da contemporaneidade. Tal fato não significa abandonar

sua técnica e sua história, mas redimensionar o balé como dispositivo de poder, deixando germinar *corpos-escritas* capazes de libertar a *bailarina da caixinha de música*.

Foi por conta de todas as inquietações do meu corpo – escrita que nasceu essa pesquisa. Fui buscar suporte no método autoetnográfico para não contar apenas a história percorrida pelo meu corpo - escrita, mas para ouvir as vozes que me rodeiam e me auxiliam diariamente a quebrar paradigmas com a ONG Royale, pois:

O principal papel do pesquisador da cultura que hoje ocupa um lugar em instituições de saber não é apenas possibilitar a visualização e expressão de diferentes sujeitos com suas diferentes culturas e saberes, mas estabelecer com eles uma interlocução, numa predisposição comunicativa que reconheça a autoridade de cada sujeito sobre seu próprio discurso e seu próprio saber. Um interlocutor que não pretenda afirmar sua autoridade sobre a fala dos outros, mas deles reconheça a autoridade e com eles interaja, acrescentando a este processo cognitivo – e criativo – seu próprio quinhão de saberes, vivências e memórias (VERSIANI, 2005, p. 246 – 247).

Ao propor a sistematização de um espetáculo de dança a partir da temática “mulheres na ditadura militar brasileira” para as bailarinas e os bailarinos da Royale Companhia de Dança por meio de um processo de criação coletiva pretendia não apenas possibilitar que, pela primeira vez na ONG Royale, fosse efetivado um espetáculo autoral dos próprios bailarinos, mas que incitasse reflexões sobre os papéis de gênero e sobre o empoderamento das mulheres. Na verdade, a temática escolhida foi o tema gerador do espetáculo da Royale Companhia de Dança que levou a investigações dialógicas e suscitou pensamentos críticos sobre o papel feminino não apenas no balé, mas no mundo, pois “investigar o tema gerador é investigar, repetamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1977, p. 115).

No momento em que as bailarinas e o bailarino realizavam as pesquisas iam não apenas construindo conhecimentos sobre o universo histórico brasileiro (que muitos revelaram desconhecer), mas refletiam sobre entorno, contextualizavam a história no momento em que vivemos. A escolha dos personagens demarcou uma identificação pessoal de cada um com a história de vida dos militantes políticos e possibilitou que as bailarinas e o bailarino desconstruíssem seus imaginários sobre o *corpo doce da bailarina da caixinha de música*, pois representavam pessoas reais (bem diferentes das personagens dos contos de fadas dos balés de repertórios e que, na maioria das vezes, não tinham finais felizes) e traziam o balé para o mundo contemporâneo, demonstrando que podemos construir um espetáculo de balé com problemáticas da atualidade. E que os conhecimentos construídos podem nos auxiliar a efetivar transformações não apenas pessoais, mas também no entorno, como as bailarinas universitárias demonstraram durante as ocupações dos prédios da UFSM.

Desarte, o espetáculo **#emmemoriadelas** é o verdadeiro texto autoetnografia produzido pelo corpo – escrita, pois movimentou o pensamento e incitou reflexões não apenas no meu corpo – escrita e no corpo – escrita das bailarinas e do bailarino da Royale Companhia de Dança, mas também nos corpos – expectadores do espetáculo e nos corpos - leitores dessa tese. Um dos fatos mais significados que ocorrem durante as apresentações do referido espetáculo foram às demonstrações políticas do público com seus gritos de “Fora Temer”, como também os abraços emocionados e as palavras gratas de pessoas que militaram contra a ditadura e que reafirmavam a importância da arte levar o conhecimento desse período histórico para o público a fim de que tal fato não torne a repetir-se.

Ao finalizar essa tese, penso que meu corpo – escrita respondeu seus questionamentos, pois foi possível começar a resignificar o balé e iniciar a quebra dos paradigmas referentes ao *corpo doce da bailarina da caixinha de música*. As bailarinas e o bailarino da Royale Companhia de Dança conseguiram realizar um processo de criação coletiva sobre a temática proposta, refletiram sobre as construções dos papéis de gênero na dança e na política, contextualizaram o tema gerador e empoderaram-se como sujeitos, evidenciando que gostariam de realizar novas criações coletivas sobre as vivências reais de mulheres brasileiras (o que está sendo efetivado em 2017). Acredito deste modo, que a

grande contribuição para a arte e a educação elencada por esse tese é a sistematização do trabalho social, educacional, cultural e político realizado pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, pois sem as sementes plantadas pela referida ONG penso que não teria obtido os resultados propostos.

Então, posso concluir que, no contexto proposto pela pesquisa e pelos relatos alcançados, as ações artísticas e educativas desenvolvidas pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social propiciaram, por meio do processo de criação coletiva do espetáculo **#emmemoriadelas**, o empoderamento feminino no balé, contradizendo o *corpo doce da bailarina da caixinha de música* e pontuando novos caminhos para a educação e para a arte.

Glossário



**A Bela Adormecida* – “Balé com três atos, cinco cenas e prólogo. Libreto: Marius Petipá e Ivan Vsevolojky, baseado em conto de Charles Perrault. Coreografia: Marius Petipá. Cenários: Levot, Botcharov, Ivanov e Shishkov, sob a supervisão de Ivan Vsevolojky. Música: Piort Ilyicht Tchaikovsky. Figurinos: Ivan Vsevolojky. Estréia mundial: 15 de janeiro de 1891, no Teatro Marinsky, em São Petersburgo. Carlota Brianza interpretou a Princesa Aurora; Paul Gerdt, o Príncipe; Marie Petipá, a Fada Lilás; Enrico Cecchetti, Carabosse; Varvara Nikitina, a Princesa Florine ou Princesa Encantada; Enrico Cecchetti, o Pássaro Azul.

Libreto: O rei Florestan e a rainha convidaram todas as fadas para serem as madrinhas do batizado de sua filha recém-nascida, Aurora. Enquanto as fadas oferecem seus presentes à bebê, um trovão anuncia a chegada da terrível fada Carabosse, que o mestre de cerimônias esqueceu de incluir na lista de convidados. Ultrajada, Carabosse anuncia que também irá dar um presente à bebê: quando Aurora completar 16 anos, ela iria se picar com uma agulha no dedo e então mergulhará num sono eterno. Felizmente uma das fadas madrinhas ainda não havia dado o seu presente, e então contraria Carabosse, prometendo que Aurora não irá mergulhar num sono eterno e sim cairá num sono que durará até que um príncipe a desperte com um beijo e se case com ela. Como precaução, o rei proíbe todos os objetos aguçados no seu reino. Aurora completou 16 anos. Quatro príncipes vieram pedir a sua mão em casamento. A corte reúne-se nos jardins e os camponeses e crianças dançam com as grinaldas de flores. A princesa dança com os seus pretendentes. Entra em cena uma velha que lhe oferece um ramo de rosas. Aurora aceita o presente e encontra uma agulha entre as rosas, um objeto que nunca havia visto. Segura na mão e, durante a dança acidentalmente, pica-se num dedo. Parece desmaiar, mas depois recompõe-se. A dança torna-se vertiginosa e Aurora desmaia de vez. Neste momento, a velha tira o seu disfarce e se revela Carabosse, exultante por ter se cumprido o seu feitiço. Mas de imediato surge a fada lilás para reafirmar também a sua promessa. Um véu cai sobre a cena e cresce uma floresta mágica para esconder o castelo, o reino e todos os seus arredores. Passaram-se 100 anos. O príncipe Désiré caça na floresta mágica. Num momento em que se afasta do seu grupo, a fada Lilás, que também é sua madrinha, mostra-lhe a imagem da princesa. Désiré implora à fada Lilás que o leve para junto de Aurora, assim os dois viajam num barco encantado até ao palácio. Seguindo a fada, Désiré entra no quarto onde dorme Aurora, no meio da corte enfeitiçada. Desperta-a

com um beijo e todos acordam de volta à vida. Désiré pede a mão de Aurora em casamento e o rei Florestan e a rainha concedem-na com alegria. A princesa casa-se com o príncipe e vivem felizes para sempre” (BOTAFOGO; BRAGA, 1993, p. 201-2014).

**A Filha do Faraó* – “Balé em três atos e nove cenas. Libreto: Vernoy de Saint-Georges e Marius Petipá. Coreografia: Marius Petipá. Cenários: A. Roller. Música: C. Pugni. Figurinos: Kelwer e Stoliakov. Estréia mundial: 30 de janeiro de 1862 no Teatro Marinsky, em São Petersburgo.

Libreto: Lorde Wilson é um arqueólogo inglês. Numa expedição ao Egito, ele e seu serviçal, John Bull, são convidados para visitarem a tenda de alguns mercadores. No entanto, o local é atingido por uma tempestade de areia e, subitamente, os dois amigos se vêem no interior de uma pirâmide. Abalado, Lorde Wilson fuma ópio e adormece. Eis que, de repente, surge uma princesa egípcia, Aspícia. Ela transforma os exploradores ingleses também em egípcios. Lorde Wilson e John Bull são, agora, Ta-Hor e Passiphonte. Na floresta, Aspícia acompanha seus servos em uma caçada. Ela é atacada por um leão e Ta-Hor a salva. Os dois se apaixonam. Neste momento, o Faraó aparece e manda prenderem o jovem por abraçar sua filha. De volta ao templo, o Faraó faz um acordo para casar Aspícia com o Rei da Núbia mesmo contra a vontade da filha. Durante a cerimônia, Ta-Hor se liberta e salva a moça do matrimônio indesejado. Os dois fogem. O Faraó e o Rei vão atrás de capturar a noiva fugitiva e o amante dela. Ta-Hor e Aspícia escondem-se em uma cabana de pescadores à beira do Rio Nilo. Ele sai para pescar com os outros moradores e deixa Aspícia sozinha. Ela é, então, surpreendida pelo Rei da Núbia, que a ameaça caso não retorne para o reino com ele. Sem pensar duas vezes, a jovem mergulha no rio, deixando claro que prefere morrer a casar-se com ele. Quando Ta-Hor e Passiphonte voltam à cabana, o Rei os captura. Aspícia chega ao fundo do mar, lugar de confluência de vários rios que dançam para ela. Ela também encontra o Deus do Nilo, que a permite voltar a terra para encontrar seu amado. Os pescadores encontram a princesa na beira do rio, justo quando Ta-Hor está prestes a ser condenado à morte sob a acusação de ter provocado a morte de Aspícia. A jovem culpa o Rei da Núbia por sua tentativa de suicídio e implora a seu pai para que Ta-Hor

seja libertado. Ao ter o pedido negado, ela tenta se suicidar mais uma vez. Para impedir o feito, o Faraó volta atrás e finalmente abençoa a união do casal. Neste momento, Lorde Wilson acorda ao lado do sarcófago de Aspacia e percebe que todas as emoções vividas no Egito Antigo não passaram de um sonho” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 148-149).

* *A Flor da Pedra* – Balé com prólogo, três atos e oito cenas. Libreto: Mira-Mendelson Prokofieva e Lavrosky. Coreografia: Lavrosky. Música: Sergei Prokofiev. Cenografia: Starzhentsky. Estréia mundial: 12 de fevereiro de 1954, no Teatro Bolshoi, em Moscou.

Libreto: O balé é baseado num conto de fadas dos Montes Urais e conta a estória de um escultor, Danila, que deseja fazer uma flor de pedra que dê beleza ao seu povo, o que ele consegue, após vencer o poder da Senhora da Montanha de Cobre” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 152).

* *A Fonte de Bahhchisarai* – “Balé em quatro atos. Roteiro: Volkov, baseado no poema de Pushkin. Coreografia: Zakharov. Música: Asafiev. Cenário: Khodasevitch. Estréia mundial: 28 de setembro de 1934, em São Petersburgo.

Libreto: O balé conta o assalto pelos tártaros a um castelo polonês em que, após vencer os defensores, o chefe Girei apaixona-se pela jovem princesa Maria, noiva do nobre Vaslav. Cativa no harém de Girei, ela não consegue esquecer o seu antigo amor e rechaça as declarações apaixonadas do tártaro, levando a favorita dele, Zarema, a pedir-lhe que devolva o seu esposo. Sem consegui-lo é desprezada por Girei e apunhala sua rival. Este, desesperado, manda construir a Fonte de Bahhchisarai, onde brotam as lágrimas de sua tristeza” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 154)

**A Morte do Cisne* – “Solo, coreografado por Mikhail Fokine, com música de Camille Saint-Saens, especialmente criado para Pavlova. Estréia em 22 de dezembro de 1907, São Petersburgo. Talvez a mais famosa coreografia solo do século, imortalizada por Pavlova (sua interpretação única foi conservada em fragmentos num antigo filme). Diversas bailarinas famosas incluíram este solo em seu repertório, como Makarova, Ulanova, Chauviré e Plisetskaya. Com exceção de Ulanova, Pavlova e as outras apresentaram esse solo no Teatro Municipal do Rio de Janeiro” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 273-274).

***Acentua-se que a rivalidade existente entre os Balés Kirov e Bolshói remonta à Revolução de Outubro, quando os bolcheviques mudaram a capital para Moscou, fazendo do Bolshói o teatro mais importante. Assim, o Balé Kirov desenvolvia os melhores bailarinos que, depois de formados, iriam dançar no Bolshói, onde eram exibidos para o mundo. Havia também uma diferença no estilo de formação dos bailarinos: no Kirov os bailarinos conservavam o estilo mais puro e lírico de Vaganova, enquanto os bailarinos do Bolshoi possuíam um estilo mais virtuoso e ágil.

****Adágio* – “1. Usado para indicar um andamento lento, menos lento, entretanto, que o largo; 2. Peça curta em tempo de adágio; 3. Movimentos lentos de dança, a parte central da aula tradicional de balé que objetiva desenvolver o sentido de localização, linha e equilíbrio dos bailarinos; 4. Movimentos introdutórios ao *pas de deux* tradicional em quatro partes” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 2).

**Allegro* – “Movimento de dança em tempo rápido” (FARO; SAMPAIO, 1989).

** Cabe ressaltar que o Teatro Marinsky foi rebatizado em 1934 de Teatro Kirov em homenagem a um herói da Revolução de Outubro, Sergei Kirov, que foi assassinado por ordem de Stalin no mesmo ano. Também São Petersburgo foi rebatizada em 1924 de Leningrado, em homenagem a Lênin. Com a abertura política na URSS, Leningrado voltou a chamar-se São Petersburgo em 1991. O Teatro Marinsky voltou a sua antiga denominação em 1992, mas sua companhia de balé continuou chamando-se Balé Kirov.

****Cabrioles* – (fr. Do italiano capriola; pulo da cabra). Designa um passo saltado em que as pernas se encontram no ar em batimento, a perna de baixo batendo contra a de cima, elevando-a” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 74).

**Corpo de baile* – “Normalmente o primeiro nível de uma cia. de balé, cujos integrantes constituem o suporte dos solista e primeiros bailarinos, dançando quase sempre os grandes conjuntos [...] Em balé tem função semelhante à do coro da ópera” ((FARO; SAMPAIO, 1989, p.100).

***Dança de caráter* – “1. Termo genérico que designa as danças teatrais originárias do folclore ou das tradições de uma nacionalidade; 2. Danças dos artesões e das confrarias profissionais existentes na Idade Média que perduraram até meados do século XIX; 3. Danças cômicas que caracterizam determinadas personagens; 3. Na escola clássica, usa-se também o termo *demi-caractère* para artistas de técnica forte, mas que são altos ou baixos para os papéis centrais, suas coreografias não exigindo o lirismo e a linha dos chamados dançarinos clássicos” (FARO; SAMPAIO, 1989, p 107).

****Dom Quixote** – “Balé com prólogo, quatro atos e oito cenas. Libreto: Marius Petipá, baseado na novela de Miguel de Cervantes. Coreografia: Marius Petipá. Cenários e Figurinos: P. Isakov, Schenian e Changuine. Música: Leon Minkus. Estréia mundial: 26 de dezembro de 1869, no Teatro Bolshoi em Moscou. A. Sobesshanskya interpretou Quitéria; S. Sokolov foi Basílio; Spinoza foi Sancho Pança.

Libreto: Sevilha. Kitri, a filha de Lorenzo, está apaixonada por Basilio, mas descobre que seu pai quer casá-la com Gamache, um nobre. Dom Quixote e Sancho Panza entram na vila, provocando grande comoção. Ao olhar para Kitri, Dom Quixote pensa que achou sua Dulcinéia. Movidos pela ideia do casamento arranjado, Kitri e Basilio, aconselhados por Espada e Mercedes, decidem seguir Dom Quixote e Sancho Panza. Gamache e Lorenzo perseguem o casal. Acampamento cigano: Dom Quixote e Sancho Panza descobrem o casal fugitivo em um amigável acampamento cigano. Todos estão inspirados pelo clima de romance da noite. A visão de Dulcinéia aparece novamente para Dom Quixote, que percebe que Kitri não é sua idealizada, e que pertence a Basilio. De repente o vento ganha ímpeto. Dom Quixote então ataca os moinhos de vento, pensando que são gigantes ameaçando a segurança de Dulcinéia. Se sentindo miserável, ele cai em sono profundo. O sonho. Dom Quixote tem um sonho encantado com belas moças, onde a imagem de Kitri simboliza sua Dulcinéia. É Aurora. Lorenzo e Gamache interrompem o sonho de Dom Quixote. Simpatizante do amor do jovem casal, Dom Quixote diz o caminho errado para os homens. A taverna. Finalmente descoberta, Kitri é forçada por Lorenzo a aceitar o casamento com Gamache. O frustrado Basilio comete ‘suicídio’. Sem saber da farsa, Kitri implora que Dom Quixote convença Lorenzo a desposar o ‘cadáver’. Então Basilio ‘ressucita’. Kitri vai se arrumar para o casamento enquanto Dom Quixote e Basilio agradecem Lorenzo e Gamache por terem aceitado o inevitável. O casamento. A vila celebra o matrimônio. Dom Quixote congratula o casal, dá um caloroso adeus e continua suas aventuras” (BOTAFOGO; BRAGA, 1993, p. 140-144)

****Entrechats** – “(fr: entrelaçado). Termo que designa o cruzamento das pernas no ar, durante um salto vertical do bailarino, podendo ir de dois a dez, conforme o número de vezes que a troca for feita em um único salto” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 136).

**Giselle* – “Balé romântico em dois atos. Libreto: Vernoy de Saint-Georges, Théophile Gautier e Jean Coralli. Coreografia: Jules Perrot e Jean Coralli. Cenários: Pierre Ciceri. Música: Adolphe Adam. Figurinos: Paul Lormier. Estréia mundial: 28 de junho de 1841 no Théâtre de L’Academie Royale de Musique, em Paris. Carlota Grisi interpretou Giselle; Lucien Petipá, o Conde Albrecht; Adèle Dumilâtre, Myrtha, a Rainha das Willis; Jean Coralli, Hilarion.

Libreto: “Giselle é uma jovem camponesa que vive nos campos da Alsácia, França. A moça se apaixonou pelo Conde Albrecht, acreditando ser ele um lenhador chamado Loys. Albrecht, por sua vez, também encantado pela bela Giselle, mantém a farsa e esconde sua verdadeira identidade e seu noivado com a Princesa Bathilde. Hilarion, um amigo de infância e pretendente ao amor de Giselle, tenta desmascarar Albrecht, mas a moça prefere acreditar no amor e na sinceridade do falso Loys, sem se convencer das suspeitas de Hilarion, nem escutar os apelos de sua mãe Bertha. A chegada de uma comitiva de caçadores, chefiada pelo Duque de Courland e sua filha Bathilde, noiva de Albrecht, permite ao apaixonado Hilarion finalmente provar a identidade falsa do seu rival. O camponês encontra, numa cabana abandonada, a espada com o brasão de nobreza de Albrecht e a apresenta a Giselle. A jovem, que acaba de ser coroada Rainha da Vindima de sua aldeia, ainda reluta em aceitar a realidade do fato, mas Bathilde dá o golpe de misericórdia, confirmando a Giselle seu noivado com o nobre Albrecht. O choque da notícia leva Giselle à loucura e a morte. No início do segundo ato, Hilarion está de vigília na tumba de Giselle, quando soa a meia-noite. Esta é a hora em que as Willis se materializam. São almas de jovens que foram enganadas por seus noivos, no amor, e morreram antes do casamento. Elas se vingam, fazendo dançar até a morte os homens que encontram na floresta. Myrtha, a Rainha das Willis, aparece e chama o seu séquito para iniciar Giselle em seus ritos. Hilarion é perseguido por esse exército de almas brancas, até a morte. Quando Albrecht aparece, carregando lírios para o túmulo, Giselle surge para ele. As Willis, encontrando outro mortal, voltam-se para o Conde, e Myrtha o condena a dançar até a morte. Giselle, no entanto, consegue poupar a vida do amado com a proteção da cruz de seu túmulo, amparando-o na dança, até a aurora, hora em que o poder de materialização da Willis desaparece” (BOTAFOGO; BRAGA, 1993, p. 31-31).

* *L'après-midi d'un faune* – “Balé em um ato. Libreto e coreografia: Vaslav Nijinsky. Música: Debussy. Cenário: Bakst. Estréia mundial: 19 de maio de 1912, em Paris. Nijinsky interpretou o papel principal.

Libreto: “Inspirado no poema de Mallarmé, a cena mostra um fauno deitado na relva, invadido pelo torpor de uma tarde ensolarada. Surgem sete ninfas a caminho do banho e ele as persegue. Elas fogem, uma delas deixando cair um véu. O fauno coloca o véu sobre a relva e copula com ele” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 16)

****La Bayadère* – “Balé em quatro atos. Libreto: Khuderov e Marius Petipá. Coreografia: Marius Petipá. Cenários e Figurinos: Andrev, Bokarov, Lambin, Roller, Shishkov, Wagner. Música: Leon Minkus. Estréia mundial: 4 de fevereiro de 1877, no Teatro Marinsky em São Petersburgo.

Libreto: O balé narra a história de Nikya, uma dançarina do templo (Devadasi; a palavra francesa Bayadère deriva do português *baladeira*) e de Solor, um jovem guerreiro. Os jovens apaixonados planejam fugir juntos e juram fidelidade diante do fogo sagrado. No entanto Solor esquece de seu juramento quando Rajá, satisfeito com o presente que recebeu de Solor lhe ofereceu, a mão de sua filha Gamzatti em casamento. Ao saber do casamento, Nikya vai ao encontro de Gamzatti e revela o seu amor por Solor implorando-lhe que o deixe para ela. Gamzatti tenta comprar Nikya com jóias e presentes. Nikya recusa e num ato de desespero ameaça Gamzatti com um punhal, chocada com seu próprio gesto foge apavorada. Na celebração do noivado de Solor e Gamzatti, o Rajá ordena que Nikya dance com as demais bailadeiras. Durante a dança ela recebe uma cesta de flores na qual havia um serpente venenosa escondida. Nikya é mordida e agoniza. O Sacerdote Brâmane se prontifica a salvá-la caso ela aceite pertence-lhe. Após ver Solor com Gamzatti, a jovem recusa, e morre. No segundo ato, após a morte da sua amada, Solor encontra-se tomado de pesar e remorso. Magdaveya, querendo distraí-lo daquelas sombrias disposições, lhe

oferece ópio para fumar. Solor adormece e sonha que, em companhia de Nikya, a seus olhos apresentam-se os espectros das bailadeiras. Solor é levado a se casar com Gamzatti, quebrando seu juramento a Nikya. A profecia da Bailadeira realiza-se, acontece uma terrível trovada e o templo cai em ruínas. Dos escombros aparece Nikya, que vem buscar Solor para viverem seu amor na eternidade” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 48-49).

* *Le Sacre Du Printemps**- “Balé em dois atos. Libreto: Igor Stravinsky e N. Roerich. Coreografia: Vaslav Nijinsky. Música: Igor Stravinsky. Cenografia e Figurinos: N. Roerich. Estréia mundial: 29 de maio de 1913, em Paris.

Libreto: O balé é um rito de fertilidade que, segundo o compositor, lhe veio em um sonho. A cada ano, na primavera, uma tribo pagã escolhe uma jovem virgem, que deverá dançar até morrer para propiciar um ano fértil nas colheitas” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 341).

****La Sylphide* – “Balé romântico em dois atos e três cenas. Libreto: Adolphe Nourrit. Coreografia: Philippo Taglioni. Cenários: Pierre Ciceri. Música: Jean Shneitzhorffer. Figurinos: Eugène Lami. Estréia mundial: 12 de março de 1832, no Théâtre de l’Academie Royale de Musique, em Paris. Marie Taglioni interpretou a Sílfide e Mazilier foi James.

Libreto: Numa fazenda escocesa vive James, noivo de Effie, sua vizinha. Dias antes do casamento, o rapaz adormece numa cadeira de balanço e sonha com uma jovem desconhecida, usando um traje branco, longo e transparente. James acorda e vê que não é apenas um sonho. Lá está ao seu lado a Sílfide, ser alado e etéreo que habita as florestas. A moça é tão bela e misteriosa que James fica dividido entre a noiva e a Sílfide. Gurn, amigo de James e também apaixonado por Effie, desconfia das atitudes estranhas do companheiro e acaba descobrindo as visitas da Sílfide a ele. Corre para contar tudo a Effie, que não lhe dá atenção. Durante a festa do casamento, chega na casa uma velha estranha de

nome Madge – na verdade uma feiticeira – que pede para ler a mão da noiva. Effie aceita e a velha lhe conta que existe, de fato, um casamento em sua vida, mas não com James. Zangados, os noivos expulsam a bruxa. Na hora da cerimônia, quando James vai colocar a aliança no dedo de Effie, a Sílfide aparece e – suplicante e apaixonada – diz a James que morrerá se ele se casar. Misteriosamente, desaparece mais uma vez. James deixa Effie no altar e parte em busca da Sílfide. Encontram-se em uma clareira na floresta e se abraçam. Madge, que jurara vingança ao ser expulsa da festa, oferece um xale para que James o coloque sobre os ombros da Sílfide e assim a transforme em mortal. James obedece, sem desconfiar de nada. Mas o xale enfeitiçado corta as asas que simbolizam a imortalidade da Sílfide e a moça morre em seus braços. Magde, não satisfeita, completa a vingança, chamando a atenção do rapaz para o sino que badalam, indicando o casamento de Effie e Gurn” (BOTAFOGO; BRAGA, 1993, p. 219-221).

******O Espectro da Rosa* – “Balé em um ato. Libreto: Inspirado no poema de Theophile de Gauthier. Coreografia: Mikhail Fokine. Cenografia e Figurinos: Leon Baskt. Música: Carl Maria Von Weber. Estréia mundial: 19 de abril de 1911, no Teatro Montercalo, na França. Tamara Karsavina interpretou a jovem e Vaslav Nijinsky foi o espectro da rosa.

Libreto: Após uma grande festa no palácio, uma certa jovem sente-se cansada, mas ao mesmo tempo impressionada com tudo o que aconteceu na festa. Ela retorna ao seu quarto lembrando de cada momento que passou, em suas mãos traz uma rosa, presente de um rapaz. Em seu quarto, dorme profundamente, sonhando que o espectro da rosa entra voando pela janela, eles dançam por muito tempo, até que o espectro sai novamente pelo mesmo lugar por onde entrou. Aos poucos a moça vai despertando, sentindo-se confusa, mas ao mesmo tempo alegre. Vê a rosa no chão, apanha-a e coloca-a junto ao seu coração, recordando tudo o que aconteceu” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 289).

****O Lago dos Cisnes* – “Balé dramático em quatro atos. Libreto: V.P. Begitchev e Vasily Geltzer. Coreografia: Marius Petipa e Lev Ivanov. Cenários: Botcharov e Levot. Música: Piotr Ilyich Tchaikovsky. Figurinos: H. Simone e Vormenko. Estréia mundial: 27 de janeiro de 1895 no Teatro Marinsky, em São Petersburgo. Pierina Legnani interpretou Odete-Odile e Paul Gerdt, Siegfried.

Libreto: No castelo realiza-se com toda a pompa o aniversário do príncipe Siegfried. A rainha oferece ao filho como presente um Baile e pede-lhe que, no dia seguinte, escolha uma esposa entre as convidadas da festa. Quando os convidados saem do castelo, um grupo de cisnes brancos passa perto do local. Enfeitiçado pela beleza das aves, o príncipe decide caçá-las. O lago do bosque e as suas margens pertencem ao reino do mago Rothbart, que domina a princesa Odette e todo o seu séquito sob a forma de uma ave de rapina. Rothbart transformou Odette e as suas donzelas em cisnes, e só à noite lhes permite recuperarem a aparência humana. A princesa só poderá ser liberta por um homem que a ame. Siegfried, louco de paixão pela princesa das cisnes, jura que será ele a quebrar o feitiço do mago. Na corte da Rainha aparece um nobre cavaleiro e sua filha. O príncipe julga reconhecer na filha do cavaleiro a sua amada Odette, mas, na realidade, os dois personagens são o mago Rothbart e sua filha, Odile. A dança com o cisne negro decide a sorte do príncipe e da sua amada Odette: enfeitiçado por Odile, Siegfried proclama que escolheu Odile como sua bela futura esposa, quebrando assim o juramento feito a Odette. Os cisnes brancos tentam em vão consolar a sua princesa. Odette, destroçada pela decisão do príncipe, aceita a sua má sorte. Nesse momento surge o príncipe Siegfried que explica à donzela como o mago Rothbart e a feiticeira Odile o enganaram. Odette perdoa o príncipe e os dois renovam os votos de amor um pelo outro. Nesse momento aparece o mago Rothbart e tenta matar Odette. O príncipe corta as asas de Rothbart fazendo com que ele perca seus poderes. O bruxo, vendo que perdera a batalha, os atrai para as águas do lago; eles se afogam e morrem juntos (BOTAFOGO; BRAGA, 1993, p. 177-180).

****O Pássaro de Fogo** – “Balé em um ato e três cenas. Libreto e Coreografia: Mikhail Fokine, baseado numa lenda russa sobre um pássaro brilhante e mágico. Música: Igor Stravinsky. Cenário: Golovine. Figurinos: Tsarevna. Estréia mundial: 25 de junho de 1910, pelos *Ballets Russes de Diaghilev*, em Paris. Tamara Karsavina interpretou o Pássaro de Fogo; Mikhail Fokine, o Príncipe Ivan; Vera Fokina, Tsarevna; Enrico Cecchetti; Kastchei.

Libreto: O balé centra na jornada de seu herói, o príncipe Ivan, que entra no reino mágico de Katschei, o Imortal. Todos os objetos e criaturas mágicas de Katschei são aí representadas por um motivo cromático descendente, geralmente nas cordas. Enquanto passeia no jardim, Ivan vê e persegue o Pássaro de Fogo. Este, uma vez capturado por Ivan, implora por sua vida e finalmente concorda em ajudar Ivan em troca da liberdade, no futuro. Em seguida, o príncipe Ivan vê treze princesas, pelas quais se apaixona. No dia seguinte, Ivan decide enfrentar Katschei para pedir para casar com uma das princesas; Os dois conversam e finalmente começam a brigar. Quando Katschei envia suas criaturas mágicas ao encontro de Ivan, o Pássaro de Fogo, fiel à sua promessa, intervém, enfeitiçando as criaturas e fazendo-as dançar a elaborada e enérgica "Dança Infernal". As criaturas e Katschei em seguida adormecem. No entanto, Katschei desperta e é morto pelo Pássaro de Fogo. Com Katschei morto e sua magia quebrada, as criaturas e o palácio desaparecem, e todos os seres humanos "verdadeiros" (incluindo as princesas) despertam e, com uma última aparição fugaz do Pássaro de Fogo, comemoram a vitória” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 299).

****O Quebra-Nozes** – “Balé originalmente em dois atos e três cenas. Libreto: Lev Ivanov. Coreografia: Lev Ivanov. Música: Piort Ilyicht Tchaikovsky. Cenários: M.S Botcharov. Figurinos: Autores desconhecidos. Estréia mundial: 17 de dezembro de 1892, no Teatro Marinsky, em São Petersburgo. Antonietta Dell-Era interpretou a Fada Açucarada e Paul Gerdt, o Príncipe.

Libreto: O balé conta uma história em que a fantasia e magia, típicas do romantismo, contam as aventuras de um quebra-nozes de aparência humana, vestido como um soldado, mas que tem as pernas e a cabeça de tamanho desmesurado. A protagonista, Clara, gostava

tanto da sua aparência que o pediu como presente de Natal ao seu padrinho. Assim, o padrinho Herr Dosselmeyer, fabricante de relógios, disse: "Era precisamente para ti". Logo em seguida, Clara experimenta-o e vê que ele quebra as nozes sempre sem perder o seu sorriso e também com grande eficácia. Seu irmão Fritz, que tinha visto o funcionamento do quebra-nozes, também quis usá-lo, mas escolhe as nozes maiores que havia no cesto. Então, o quebra-nozes, sendo usado grosseiramente pelo irmão dela, acaba tendo um de seus braços quebrados. Diante das reclamações da pobre Clara, seu pai, o juiz Stahlbaun, entrega à filha o seu quebra-nozes como propriedade exclusiva, tendo Fritz que sair para brincar com os seus brinquedos. Logo em seguida, Clara pega no chão o braço de quebra-nozes e o consola, abraçando-o até que ele durma, e ela mesma também acaba dormindo. Clara então sonha que volta ao esconderijo onde havia colocado o seu quebra-nozes, mas encontra o salão cheio de ratazanas enormes que o seu padrinho Dosselmeyer criou. A casa desapareceu e no lugar onde ficavam os móveis estavam árvores gigantescas. Não foi só isso que mudou: o Quebra-Nozes de Clara agora é um soldado de carne e osso e que tem às suas ordens um pelotão de soldados como ele. Começa uma batalha entre as ratazanas e o pelotão do Quebra-Nozes. Jogando enormes sapatos até às ratazanas, os soldados vencem a batalha, e com isso o rei das ratazanas e seu exército fogem rapidamente. O bosque se transforma numa linda estufa de inverno e o Quebra-Nozes transforma-se num lindo príncipe, que leva Clara até o Reino das Neves, onde a apresenta ao rei e à rainha. Clara e o príncipe Quebra-Nozes despedem-se e seguem para o Reino dos Doces pelo Caminho da Limonada, onde pastéis de todos os reinos do mundo dançam com os dois. Depois desse sonho tão mágico e fantástico, Clara acorda e percebe que havia sonhado, e fica triste por isso. Assim, vai se despedir do padrinho mago, que tinha ido para casa na companhia do sobrinho. Então, para surpresa de Clara, o tal sobrinho é na verdade o príncipe Quebra-Nozes" (BOTAFOGO; BRAGA, 1993, p. 51-58).

**Pas de Deux* - "Dança entre bailarino e bailarina que é encontrado em todos os balés clássicos e segue uma forma mais ou menos preestabelecida: adágio para o casal, variação para o dançarino, variação para a bailarina e coda ou final para o casal. Normalmente são demonstrações de virtuosismo" (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 298).

**** *Petrouchka* – “Balé burlesco em quatro cenas. Libreto: Benois. Coreografia: Mikhail Fokine. Música: Igor Stravinsky. Estréia mundial: 13 de junho de 1911, em Paris. Vaslav Nijinsky, Tamara Karsavina, Nicolas Orlov e Enrico Cechetti interpretaram os papéis principais.

Libreto: O balé se passa em uma feira em São Petersburgo e trata de três bonecos: Petrouchka, a Bailarina e o Mouro, que formam um triângulo amoroso. A Bailarina prefere o Mouro, que mata Petrouchka, cujo fantasma volta para assombrar a feira” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 306).

**Primeira bailarina* – “Na Rússia, o nome que se dava à grande estrela da cia., cujo nível era superior ao das outras bailarinas. O título mais alto, no entanto, é o de *prima ballerina assoluta*” (FARO; SAMPAIO, 1989, 315).

** *Romeu e Julieta* – “Balé dramático com três atos, com prólogo e epílogo, baseado na peça de William Shakespeare. Roteiro: Leonid Lavrovsky, Sergei Prokofiev e Sergei Radlow. Coreografia: Leonid Lavrovsky. Cenários e Figurinos: Piotr Williams. Música: Sergei Prokofiev. Estréia mundial: 11 de janeiro de 1940, no Teatro Kirov, de São Petersburgo. Galina Ulanova interpretou Julieta e Konstantin Sergeyev foi Romeu.

Libreto: Não existe exatamente um libreto para o balé *Romeu e Julieta*. Todas as montagens de dança são baseadas na peça de Shakespeare” (BOTAFOGO; BRAGA, 1993, p. 93-95).

*** *Schéhérazade* – “Balé em um ato. Libreto: Benois. Coreografia: Mikhail Fokine. Música: Rimski-Korsakov. Estréia mundial: 4 de junho de 1910, em Paris. Ida Rubinstein, Vaslav Nijinsky e Enrico Cechetti interpretaram os papéis principais.

Libreto: O enredo é baseado no primeiro conto das *Mil e Uma Noites* e narra a estória de Zobeida, favorita do sultão, que o trai com o Escravo Dourado, quando pensa que seu amo partiu para a caça. Mas o sultão volta e mata o escravo, e Zobeida se suicida ao ver sua traição descoberta” (FARO, SAMPAIO, 1989, p. 358).

* *Spartacus* – “Balé em quatro atos e nove cenas. Libreto: N. Volkov. Coreografia: Jacobson. Música: A. Katchahurian. Cenografia: V. Khodasevich. Estréia mundial: 27 de dezembro de 1956, no Teatro Marinsky, em São Petersburgo.

Libreto: O balé tematiza a revolta dos escravos romanos liderados pelo frígio Spartacus. No final o General Grasso vence a revolta e os escravos são executados” (FARO; SAMPAIO, 1989, p. 368).

***Sylphide* – Fada mágica com delicadas asas.

*** *Willis* – Fantasmas de noivas que morreram antes do casamento. Presentes no 2º Ato do Balé Giselle.

Referências



Foto: Dartanhian Baldez Figueiredo - Teatro Treze de Maio - 2016.

ACHCAR, Dalal. **Ballet: uma arte.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

ALVES, Rubem; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Encantar o mundo pela palavra.** Campinas: Papirus, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula inaugural.** São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **A câmara clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

_____. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **O rumor da língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980a.

_____. **O segundo sexo: a experiência vivida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980b.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Edições, 2015.

BOTAFOGO, Ana; BRAGA, Suzana. **Ana Botafogo: na magia do palco.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BRASIL/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.

BUTLHER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva.** Madrid: Alianza Editorial, 1990.

CAMINADA, Eliana. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. In: **Revista de estudos feministas**. Florianópolis: UFSC, 2004, p. 554-574.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Rio Tinto: Asa, 1996

FARO, Antonio José; SAMPAIO, Luiz Paulo. **Dicionário de balé e dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade.** 2012.
http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf
- HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero:** signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino.** A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz: EDUNISC, Cap. 2: Em busca de educação, emprego e voto, 2003, p. 115-181.
- HOBBSAWN, Eric. **A era das revoluções.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **A era dos extremos:** breve história do século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOMANS, Jennifer. **Os anjos de Apolo:** uma história do ballet. Lisboa: Edições 70, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013.
- MACHADO, Antonio. **Antonio Machado:** poesia y prosa. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL, 1991.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica:** origens sociais do eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008.
- MODINGER, Carlos Roberto; et all. **Artes visuais, dança, música e teatro:** práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.
- MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** a dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.
- FERNANDES, Millor; RANGEL, Flávio. **Liberdade, Liberdade.** São Paulo: L&PM Editores, 2002.
- NEVES, Neide. **Klauss Vianna:** estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Material didático produzido para a disciplina Prática de Pesquisa A: Abordagens metodológicas em educação e artes.** Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), 2011.

_____. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como focos de investigação. IN: **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2011a, p. 175 – 190.

OSTROWER, Faya. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2014.

OTERO, Décio. **Stagium: as paixões da dança.** São Paulo: Hucitec, 1999.

PALUDO, Luciana. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul, Brasil.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Bauru: EDUSC, 2005.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois. IN: BRABO, Tânia Suely A. M. (Org). **Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras.** São Paulo: Ícone, 2007, p.30-40.

PINSKY, Jaime. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2008.

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

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SAMPAIO, Flávio. Balé: compreensão e técnica. In: **Lições de Dança 2.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000, p. 265-174.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações.** Campinas: Papyrus, 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** 2009. <WWW.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>

TORO, Bernardo. **Códigos da modernidade**: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XIX. 1997. Disponível em <<http://www.modusfaciendi.com.br>.>

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

VERSIANI, Daniela Gianna Claudia Beccaccia. **Autoetnografia**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

_____. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. IN: **Letras de hoje**. Porto Alegre. V. 37, n.º. 4, p. 57 – 72, dezembro, 2002.

WILSON, Edmund. **Rumo à estação Finlândia**: escritores e autores da história. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

WOLFF, Silvia Susana. **Momento de transição**: em busca de uma nova eu dança. Campinas, SP: [s.n.], 2010. 126 p. Tese (doutorado)-Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

Foto: Dartanhan Baldez Figueiredo - Teatro Treze de Maio - 2016 - Imagem manipulada digitalmente



