

 editora ifg editora ifrn

á.
ÁGORA
COLEÇÃO
CIENTÍFICA



PESQUISA EM BALÉ NO BRASIL

PANORAMAS SOBRE
HISTÓRIA, ENSINO
E CENA

ELEONORA SANTOS
ROUSEJANNY FERREIRA
ORGANIZADORAS

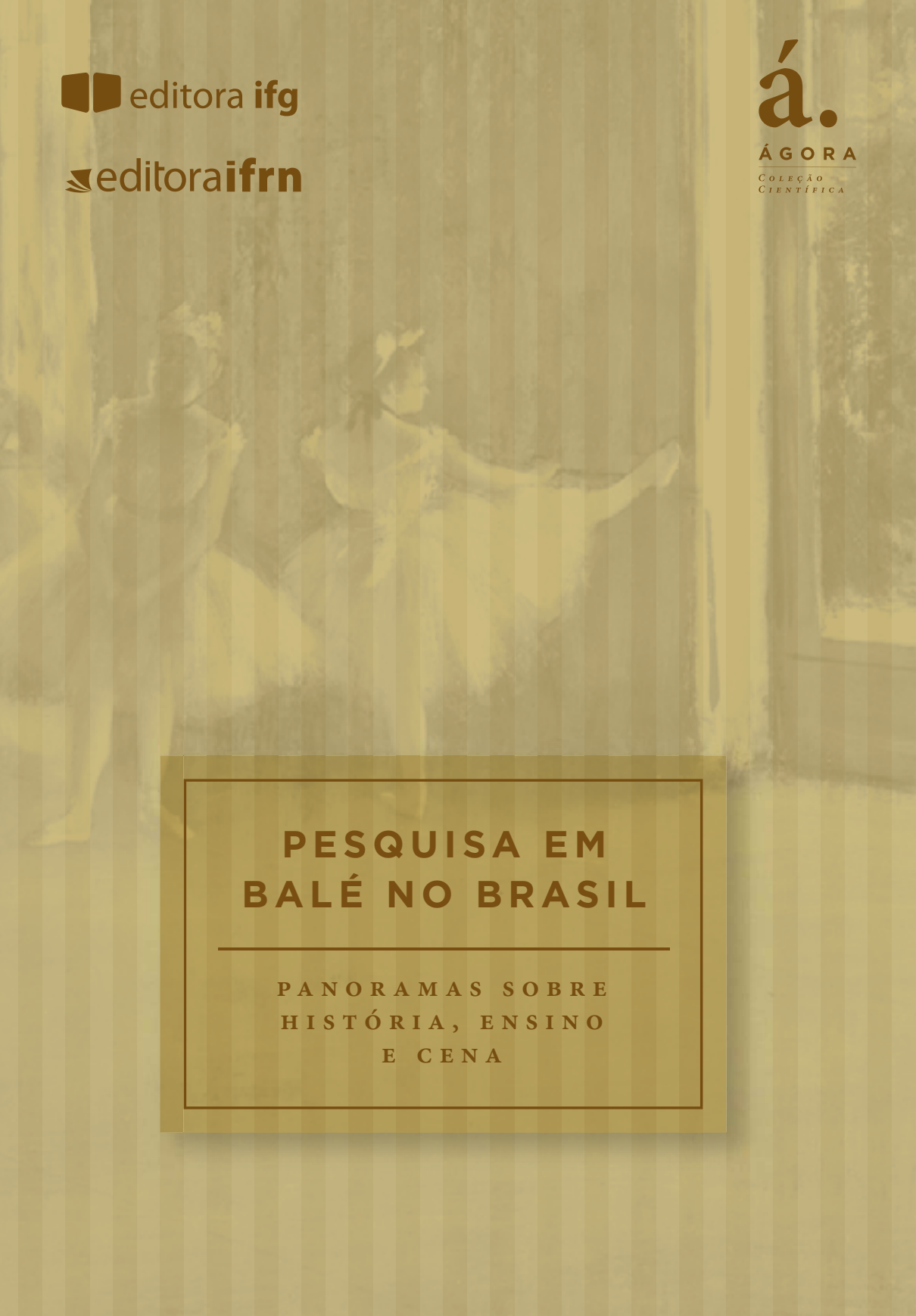
Alguns estudos apontam desafios e proposições no ensino do balé para alunos com deficiência visual. Há pesquisas que destacam a atuação de coreógrafos interessados na criação dos intérpretes. Há exemplo de um balé atravessado das subversões normativas em que bailarinos passam a ser colaboradores e propositores no processo de composição coreográfica. Por fim, um calo cuja dor não para de latejar: a implicação do gênero, diante de projetos educacionais que insistem em associar ao universo do balé figuras heterossexuais, autossuficientes, filantrópicas e politicamente corretas.

Entre tradição, imaginário e atualizações de perspectiva, todos os autores têm em comum a transição por reflexões e discussões que permeiam o balé no Brasil desde o ensino aos processos de composição coreográfica e aos aspectos históricos e políticos.

 editora ifg editora ifrn

á.

Á G O R A

COLEÇÃO
CIENTÍFICA

PESQUISA EM BALÉ NO BRASIL

PANORAMAS SOBRE
HISTÓRIA, ENSINO
E CENA

 editora ifg editora ifrn á.

ÁGORA

COLEÇÃO
CIENTÍFICA

PESQUISA EM BALÉ NO BRASIL

PANORAMAS SOBRE
HISTÓRIA, ENSINO
E CENA

ELEONORA SANTOS
ROUSEJANNY FERREIRA
ORGANIZADORAS

ISBN 978-65-99089-74-9

© 2020 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Goiás. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

P472	Pesquisa em balé no Brasil : panoramas sobre história, ensino e cena / organizada por Eleonora Santos e Rousejanny Ferreira. – Goiânia: Editora IFG, 2020. 192 p.: il. – (Coleção Ágora) ISBN 978-65-99089-74-9 (<i>digital</i>) ISBN 978-65-990897-7-0 (<i>impresso</i>) 1. Balé – Ensino. 2. Dança – História. I. Santos, Eleonora (org.). II. Ferreira, Rousejanny (org.). III. Título. IV. Série. CDD 792.8
Catálogo na publicação: Maria Aparecida Rodrigues de Souza – Bibliotecária-documentalista – CRB-1/1497	

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Editora IFG

Avenida C-198, Qd. 500. Jardim América.

Goiânia/GO | CEP. 74270-040

(62) 3237-1816

editora@ifg.edu.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	13

A T R A V E S S A N D O H I S T Ó R I A S

1. BALÉ-BAILE-CÓDIGO DE CONDUTA: NO CONTEXTO DA CORTE JOANINA ANA TEIXEIRA	19
2. MARIA OLENEVA E VASLAV VELTCHEK: DIÁLOGOS ENTRE BALÉ, POLÍTICA E MODERNISMO NO BRASIL DURANTE AS DÉCADAS DE 1930 E 1940 KARLA CARLONI	43
3. O CONHECIMENTO ANATÔMICO EM DIÁLOGO TRANSVERSO: NARRATIVAS DE PASSADO-PRESENTE A PARTIR DAS OBRAS ESCRITAS DE JOHAN WEAVER E JEAN-GEORGES NOVERRE ROBSON LOURENÇO E JÚLIA ZIVIANI VITIELLO	61
4. O BALÉ DE AÇÃO E A PRELEÇÃO DE UMA DRAMATURGIA DA DANÇA ROSA HERCOLES	75

P E R S P E C T I V A S D O E N S I N A R

5. ENTRELAÇANDO TEORIAS PARA APRENDERENSINAR BALÉ CLÁSSICO NEILA BALDI	93
6. BALLET E O MÉTODO SOMÁTICO IDEOKINESIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA ROSELY CONZ E JÚLIA ZIVIANI VITIELLO	107

**7. PROCESSOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DO BALLET
CLÁSSICO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 123**

MARINA ALVES MOTA

**8. BALLET, CORPO E LINGUAGEM:
PERGUNTAS PARA PENSAR O CONTEXTO
CULTURAL DE UMA PRÁTICA 137**

DANIELA BOTERO MARULANDA

**ENTRE COMPOR,
DECOMPOR E RECOMPOR**

**9. DRAG CISNE:
BARBIE & BALÉ 155**

JORGE ALENCAR

**10. ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS PARA
COMPOSIÇÕES COREOGRÁFICAS COM ARTISTAS
DA DANÇA DE TREINAMENTO DE TÉCNICA CLÁSSICA 167**

LUIZ FERNANDO BONGIOVANNI

SOBRE OS AUTORES 185

PREFÁCIO

Um balé vivo e mutante na *terra brasilis*

Balé e contemporaneidade. Dois termos, diferentes temporalidades que se cruzam. Quantos e diversos processos históricos, pedagógicos e coreográficos ramificam-se na intersecção entre duas palavras? Nem é preciso atravessar fronteiras geográficas. Basta observar o contexto brasileiro para perceber a infinidade de um universo povoado por um imaginário tão bem delineado por Chico Buarque com sua “Ciranda da bailarina”: “Procurando bem / Todo mundo tem pereba / Marca de bexiga ou vacina / E tem piriri, tem lombriga, tem ameba / Só a bailarina que não tem / E não tem coceira / Berruga nem frieira / Nem falta de maneira / Ela não tem”. Porém, o cantor termina a canção lembrando que “procurando bem, todo mundo tem”.

Com o que se procura nesta publicação? Uma bailarina que dança balé ou ballet? Para muito além dos estrangeirismos e dos falsos problemas, o livro “Pesquisa em balé no Brasil: panoramas sobre a história, ensino e a cena” ganha mundo para nos indagar a respeito da contemporaneidade de um gênero de dança que atravessou os mares para espalhar-se na nossa contemporaneidade tupiniquim. Tamanha viagem no tempo e no espaço propicia uma gama de relações entre arte, ensino, pesquisa e criação em dança num território marcado por colonizações de toda ordem, sobretudo a que habita as nossas subjetividades.

Este projeto editorial expõe as unhas encardidas, as feridas e as marcas de vacina para tratar do modo como sentimos, pensamos, aprendemos e vivemos o balé em Pindorama – nome indígena do Brasil. Um país de tão diferentes etnias e gêneros, de tantas fusões e confusões culturais e que, desde longos anos, tem o balé como referência e, por vezes, sinônimo de dança.

O que resta do frescor renascentista dessa expressão estética importada na contemporaneidade da terra brasileira? Por que resiste diante do maxixe, do samba e do funk ostentação?

Abaixo da linha do Equador há diferentes ritmos e corpos, com volumes, tamanhos e cores distintos do contexto europeu, a viver em condições adversas de relações entre arte, poder e regras de comportamento. Dos bailados italianos à formação do corpo de baile dos Theatros Municipais do Rio de Janeiro e de São Paulo, não foi só o calor e as belezas naturais que fizeram bailarinos de renome mundial atracar em território nacional. Um campo de experimentações abria-se. Agora, com essa publicação, cria-se a possibilidade dessas histórias, metodologias de ensino e projetos coreográficos, muitos transmitidos oralmente, tornarem-se amplamente conhecidos, problematizados e atualizados.

Ao organizar esse projeto editorial, Eleonora Campos da Motta Santos e Rousejanny da Silva Ferreira propõem um instigante espaço para que artistas, pesquisadores e professores de dança apresentem suas questões em torno do balé no Brasil sob um prisma vasto de relações. A edição inaugural conta, em boa parte, com textos produzidos no âmbito dos cursos universitários brasileiros, onde a presença da dança tem se afirmado sobremaneira, especialmente na última década, quando passamos de cinco cursos de graduação para mais de 40 licenciaturas e bacharelados em Dança. Os escritos vêm de São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Goiás, Pará e Rio Grande do Sul.

Os autores dos dez textos que inauguram esse campo de escritas questionam a existência do balé no contexto brasileiro, a maneira como foi implementado na vida social e cultural da colônia portuguesa, e traçam aproximações com temáticas indigenistas em tempos de modernismo e valorização do nacionalismo, diante de uma suposta independência do Brasil em relação à corte portuguesa. Os autores apontam, ainda, procedimentos metodológicos que atualizam os modos de ensinar, sentir e fazer balé por meio de métodos de ensino desenvolvidos em território nacional. Alguns estudos apontam desafios e proposições no ensino do balé para alunos com deficiência visual, outros por uma abordagem sensorial e somática.

Há pesquisas que destacam a atuação de coreógrafos interessados na criação dos intérpretes, os quais, historicamente, eram submissos à repetição de passos. Há exemplo de um balé atravessado das subversões normativas, próprias à arte contemporânea, em que bailarinos passam a ser colaboradores e propositores no processo de composição coreográfica. Por fim, um calo cuja dor não para de latejar: a implicação do gênero, diante de projetos educacionais que insistem em associar, ao universo do balé, figuras heterossexuais, autossuficientes, filantrópicas e politicamente corretas.

Balé tradição ou balé delirante? Pergunta um dos autores, o artista da dança Jorge Alencar. Entre certezas e incertezas, uma cartografia é traçada e articula diferentes tempos, através dos quais se conta e reconta as condições que tornaram possível a presença do balé no contexto brasileiro, em suas ramificações, contaminações e hibridizações.

O tema de abertura do livro trata da atualidade da dramaturgia na dança, tendo como linha genealógica o balé de ação, numa análise feita por Rosa Hércoles. Vagando entre os séculos XVIII e XX, a autora aponta a contemporaneidade de Jean-Georges Noverre (1727-1810) e demarca diferenças entre os termos coreografia e dramaturgia, quando pensados sob as égides da relação entre dança e teatro ou do Renascimento e da contemporaneidade. Segundo a autora, não se pode fazer um simples transporte de termos, sem escalas. Os escritos de Noverre ressurgem, assim como os de Johan Weaver (1673-1760), através da pesquisa de Robson Lourenço e Júlia Ziviani Vitiello, em que abordam a influência dos estudos científicos em torno da anatomia humana no modo de se perceber o corpo no balé, pois torna-se ferramenta de análise para a compreensão dos problemas físicos e para orientar uma cultura geral do corpo. Dos escritos dos séculos XV e XVI, os autores fazem relações com o método contemporâneo de ensino do balé de Zélia Monteiro.

Balé, ballet, balletto e bailado são termos com diferentes origens e indicam influências na maneira como a corte portuguesa, com respaldo de mestres franceses, institucionaliza a dança no Brasil. Ana Teixeira destaca as feições do balé no delineamento de uma “nova cultura artística” nacional,

ao analisar o ensino da dança clássica no período joanino e o gosto pelo “movimento alheio”. Política, modernismo e balé espriam-se no texto de Karla Carloni, quando a autora apresenta as criações, realizadas nas décadas de 1930 e 1940, que mesclam técnica clássica e temáticas indigenistas e africanas nas composições dos bailarinos e professores Maria Olenewa e Vaslav Veltschek. Responsáveis, respectivamente, pela implantação dos corpos de baile dos Theatros Municipais do Rio de Janeiro e de São Paulo, os artistas atuam no limiar entre o desejo de modernização do Brasil, terra do maxixe e do lundu, e uma herança escravocrata e colonial atravessada por uma estética talhada nas óperas italiana e francesa.

As abordagens metodológicas contemporâneas do balé têm colaborado para perspectivar o ensino desse gênero de dança a partir de propostas que articulam técnica, criação e modos de ensinar vinculados a uma formação crítica e criativa de alunos, bailarinos e coreógrafos. Neila Baldi alia o construtivismo de Piaget à Educação Somática. Balé, estruturação corporal focada em Béziers e expressividade referenciada no método Laban-Bartenieff são articuladas de modo a gerar uma experimentação que permita ao aluno perceber os princípios de movimentos da técnica clássica em modos não codificados de se mover. Rosely Conz e Júlia Ziviani Vitiello propõem articulações pedagógicas entre o balé e o método somático Ideokinesis, a partir de uma relação de ensino centrada no aluno, nas sensações de seu próprio corpo, ao invés de referenciais externos. O objetivo é que o aluno “aprenda a aprender”. Aprofundando na linha pedagógica, Marina Alves Mota trata o ensino do balé por pessoas com deficiência visual. A autora apresenta um estudo de caso em que narra a mudança de um entendimento precário do corpo e do espaço para um corpo na dança capaz de perceber-se em diferentes direções espaciais, com volume e hábil a deslocamentos e saltos. Para isso, ela desenvolveu um modo de ensinar que deslocou a primazia do olhar para o tato e a percepção de si e de si no mundo, fazendo uso de recursos que tornaram possível a apreensão de “vocabulários dançantes”.

A criação é focada pelo coreógrafo Luiz Fernando Bongiovanni. Ele conta sua experiência com o modo como William Forsythe esgarça a técnica do balé ao fazer os próprios bailarinos comporem materiais para suas peças. A tônica é que o bailarino seja menos interpretativo e mais colaborativo. Enquanto o coreógrafo é um provocador, instigando tarefas e parâmetros de movimento, os artistas tornam-se coautores. Percebendo a dança como campo político, Jorge Alencar questiona a construção de gênero reforçada no conto de fadas encenado em desenho pela personagem Barbie. Heterossexual, autossuficiente, filantrópica e politicamente correta são características de um mundo cor-de-rosa que reafirmam um projeto educacional, uma produção cultural e a reiteração de discursos na dança calcados na ideia de um corpo e de um padrão de comportamento social “ideais”. Sendo “Barbie” também uma gíria do universo gay, o autor propõe descontinuidades nesse discurso e a noção de um balé delirante.

Finalizando a publicação, Daniela Botero Marulanda avança na perspectiva cultural que articula balé, corpo e linguagem. Para a autora, há conteúdos corporais incorporados, tais como a manutenção de uma mesma estrutura de aula que atravessa gerações e ambientes culturais diferentes, como Europa e Brasil, e o uso de termos estrangeiros em francês e em inglês para nomear movimentos. Que usos pedagógicos poderiam ser feitos quando um professor se dá conta desses atravessamentos?

Entre tradição, imaginário e atualizações de perspectiva, todos os autores têm em comum a transição por reflexões e discussões que permeiam o balé no Brasil desde o ensino aos processos de composição coreográfica e aos aspectos históricos e políticos. Um balé em constante atualização de uma dança que segue povoando a constituição de uma linguagem artística na terra brasilis. Um balé que se ramifica e é tão vivo e mutante quanto as dinâmicas da dança na contemporaneidade.

Vida longa ao projeto editorial Pesquisa em balé no Brasil: panoramas sobre história, ensino e cena.

APRESENTAÇÃO

Encontros podem ser simplesmente passagens, experiências a mais, memórias...

Mas, por outro lado, podem ser acontecimentos!

Considerar um fenômeno um acontecimento é entendê-lo como inesperado e imprevisível diante das situações que se organizam no momento em que ocorre. É também uma oportunidade de ampliar os espaços dos possíveis (BOURDIEU, 1996).¹

Nosso encontro pela dança tem proporcionado experiências importantes e memórias afetivas. Porém, mais que isso, começa a desdobrar-se em acontecimento.

O desejo de estudar/pensar/refletir/produzir/praticar balé é comum a nós duas. Assim sendo, das conversas instigantes, regadas a muita empolgação e alegria, para a ideia desta publicação foi “um salto” (ou melhor dizendo, um *sauté*!²).

Além da paixão pelo balé, ambas estamos imersas em ambientes acadêmicos da Dança. Lidamos com o balé como material pedagógico e objeto de estudo e temos interesse pela pesquisa. Assim, *Pesquisa em balé no Brasil: panoramas sobre a história, ensino e cena* pretende, além de celebrar nosso encontro, colaborar com a ampliação do espaço dos

¹ Cabe uma explicitação do próprio autor sobre o termo: “espaço dos possíveis que, à maneira de uma língua, ou de um instrumento de música, se oferece [...] como um universo infinito de possibilidades contidas em estado potencial num sistema finito de imposições” (BOURDIEU, 1996, p. 125).

² Pequeno salto saindo de apoio duplo, com movimento de flexão dos joelhos, estendendo pernas e pés na fase aérea e caindo novamente sobre duplo apoio, novamente com flexão dos joelhos.

possíveis em termos de discussões/produções que se referenciam neste gênero secular de dança. O balé é amplamente praticado e visado no Brasil. Sob essas condições, então, entendemos que é relevante refletir sobre como ele está referenciado historicamente e como tem sido desenvolvido em termos de ensino e de práticas artísticas no contexto multicultural brasileiro.

O balé é um tradicional gênero de dança, com suas primeiras sistematizações na França e Itália no século XVI. Sua constituição como escola influenciou diretamente os modos de ver a dança cênica no Ocidente até, pelo menos, o início do século XX. No Brasil, foi um gênero que ganhou força com a chegada da família real Portuguesa. Depois disso, o balé se expandiu pelo país a partir das construções dos teatros públicos, da abertura de escolas de formação técnica e da constituição de companhias profissionais. O gênero se instituiu, assim, como modelo hegemônico de treinamento técnico e de estética para a produção artística em dança.

Mesmo com esse histórico, ainda é incipiente uma produção nacional que trate dos aspectos do balé levando em consideração a rede que o constitui cultural e politicamente aqui, sobretudo no que diz respeito a sua relação com a história da dança no Brasil em termos de percepções e replicações dos modos de olhar e fazer este gênero.

Com a expansão dos cursos de graduação em Dança³ (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) no contexto brasileiro e com o crescimento de pesquisas acadêmicas sobre Dança nos Programas de Pós-Graduação na área de Artes, vimos latente a necessidade de reunir em um projeto único reflexões atuais sobre o universo do balé no país. Uma iniciativa nesses moldes é de fundamental importância para professores, pesquisadores e alunos da dança e de áreas afins. Assim, ao observar a lacuna da produção bibliográfica destinada a essa discussão, o encontro/acontecimento de duas professoras dos cursos de Licenciatura em Dança (Universidade Federal de Pelotas/RS e Instituto Federal de Goiás/GO)

³ Atualmente existem 46 cursos de graduação em Dança em todo o país.

transformou-se, neste projeto, um editorial especificamente dedicado à linguagem do balé no Brasil.

Ao reunirmos pesquisas de mestrado já finalizadas e pesquisas de doutorado em andamento ou já finalizadas, de diferentes Estados (São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Goiás, Pará e Rio Grande do Sul), propusemos a organização de um livro que compartilhasse com o leitor as produções acadêmicas brasileiras mais recentes e qualificadas acerca do gênero de dança enfatizado.

Em termos de conteúdo, os textos estão reunidos em seções referentes a três subtemas, a saber: “Atravessando Histórias”, “Perspectivas do Ensinar” e “Entre Compor, Decompor e Recompor”.

Na seção “Atravessando Histórias”, apresentamos pesquisas que revisitam propostas pedagógicas e artísticas de figuras importantes da história do balé, nos séculos XVII e XVIII, e investigações que oferecem dados aprofundados sobre a presença da prática deste gênero no Brasil. A seção “Perspectivas do Ensinar” conta com textos que discutem o ensino de balé em conservatórios de dança, em relação com a Etnologia da Linguagem e com as práticas somáticas como estratégias para o ensino desta técnica. Já a seção “Entre Compor, Decompor e Recompor” compartilha experiências de processo de criação de obras de dança nas quais aspectos da técnica e/ou estética do balé estiveram presentes.

É importante mencionar que a divisão em seções busca ser didática e atrativa ao leitor. Contudo, tendo em vista os resumos e propostas dos artigos recebidos, percebemos que as produções escritas de uma seção estão necessariamente atravessadas pelas demais temáticas, o que, a nosso ver, é outro potente aspecto que torna a publicação ainda mais atrativa.

Além de leitores específicos (professores, alunos e artistas da dança ligados aos espaços formais e não formais de ensino, sendo que, no âmbito dos espaços não-formais, estão as academias, as escolas particulares, os projetos, entre outros), sabemos que o gênero balé clássico ainda é um dos gêneros de dança mais ensinados no país – senão o mais ensinado. Ele é uma referência recorrente e flagrante no imaginário coletivo sobre

dança no país. Assim, esta publicação visa contemplar um universo ampliado de leitores, que vai para além dos especialistas e técnicos da área.

Desejamos a todos excelentes leituras e estudos. Lembramos que o nosso objetivo maior é fortalecer o campo da Dança como produtor de conhecimento tanto nas esferas da cena coreográfica quanto nos processos de ensino aprendizagem e de seus aspectos históricos, sociais e dramaturgicos. Contextos nos quais reflexões/produções relativas ao balé não podem ficar de fora.

ELEONORA SANTOS
ROUSEJANNY SILVA
AS ORGANIZADORAS

SEÇÃO 1

ATRAVESSANDO HISTÓRIAS

1

BALÉ-BAILE-CÓDIGO DE CONDUTA: NO CONTEXTO DA CORTE JOANINA

ANA TEIXEIRA

O povo e a elite chegada à Corte interessavam-se pelas representações. Mas, quando os anúncios falam em canto e danças, nossa imaginação em mergulhos se perde às vezes para assimilar que danças seriam.

Renault (1969, p. 33)

O vínculo com a colonização da corte portuguesa, liderada pelo regente D. João VI (1767-1826)¹ nas terras do pau-brasil, permite compreender por que, nos redutos da oficialidade² do século XX, a instauração de escolas de danças impregnadas pelos modelos do centro europeu não causa estranheza. No fio condutor do artigo estão os acontecimentos que marcam o processo cultural entre 1808 e 1821 – focalizando as danças de baile³ realizadas nos salões nobres e o seu ensino no ambiente público e privado, promovido no seio da corte, na cidade fluminense.

¹ De 1792 a 1799, D. João VI assina vários documentos no lugar de sua mãe, a rainha de Portugal, D. Maria I (1734-1816), que, considerada demente, foi impossibilitada pelos médicos de continuar seu reinado. D. João assume como príncipe-regente até a sua morte e, em 1818, é coroado rei de Portugal, permanecendo até 1826. No Brasil, lidera a corte de 1808 a 1821.

² Significa: “executado pelo governo ou por uma autoridade administrativa reconhecida.” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1379).

³ O ensino da dança de baile é recorrente em vários estados do Brasil, no século XIX. Acentua-se no Rio de Janeiro, por ser a sede da família real. Também há registros dessas danças no século XVIII.

Há uma complexidade em tratar do termo balé em razão de sua porosidade, pois ele é empregado para designar manifestações distintas; aqui, balé⁴ está filiado à sua gênese. Esse termo apareceu na Itália no século xv para designar, num primeiro momento, um grande baile (*ballo*) realizado na rua, de caráter popular e religioso, que será capturado pelos nobres renascentistas, transformando-se numa dança composta para o baile, *bal* (francês) ou *ballo/balli* (italiano). Nesse sentido, lembra-se que balé é a tradução de ballet, que deriva do italiano *balletto/ballito*, e que, em Portugal, receberá o nome de bailado e baile. Lecomte (2014, p. 24-25, tradução nossa, grifos do autor) auxilia nessa conversa, ressaltando que *balletto/ballito*:

É uma forma diminutiva de ‘balo’ que se refere tanto ao ‘baile’ como a uma composição coreográfica ‘construída a partir de uma pequena trama dramática que geralmente emprega a pantomima’, a qual pode ser executada no baile ou no espetáculo.

É justamente a lógica de danças de baile que interessa a este artigo. Essa que chegou ao Brasil por meio dos professores estrangeiros os quais trazem na bagagem uma cultura de passos e de regras executados nos salões e nos teatros da França, da Itália, de Portugal, da Inglaterra e da Espanha do século XVIII. Essas danças estão em evidência, tendo em vista que preconizam uma estrutura de sistematização de normas de conduta do corpo, engendrada por mestres de dança da corte francesa oitocentista. A tal estrutura de sistematização denominou-se, quando de sua inauguração em 1700, Coreografia (escrita da dança), que, além de principiar a formulação do que nomeia-se “balé” – enquanto um saber técnico, um discurso – cumpriu e cumpre a função de disseminar as danças praticadas no contexto nobiliárquico até os dias atuais, conforme poderá ser lido mais adiante.

Na corte francesa setecentista: o estabelecimento dos padrões nobres de dança que migram para outras localidades

⁴ Sugere-se a leitura do artigo “Balé, tradição e ruptura” (2006), de Marianna Monteiro.

Se alguém sabe dançar, deve fazê-lo se está preparado para isso, para não fazer algo fora do comum; mas se o que se tem é apenas um talento medíocre, não se deve ter a presunção de ser muito hábil, nem de se aventurar em danças das quais não se conhece nada ou muito pouco. (LY; MASSON; CAUDAL, 2009, p. 223, tradução nossa).

No centro dessa discussão está a corte liderada pelo Rei Sol, o monarca Luís XIV (1638-1715), um hábil bailarino, devoto às artes e comprometido em transformar a sua corte num símbolo do poder “universal”. Durante seu longo reinado, promoveu uma mudança significativa no estatuto da dança: se a dança fazia parte dos divertimentos das cortes anteriores, na gestão de Luís XIV ela ganhou um papel político, cuja envergadura se enfatizou na mobilização do corpo que dança como um postulado absoluto de poder. Suas investidas, desde que assumiu integralmente a regência da França, em 1661, destacaram a dança como uma arte autônoma e de referência, pois ela habilita o corpo para todas as ações e gestos do cotidiano cortesão e o harmoniza para o bem-estar no convívio social. Compreende-se, nesse âmbito, gesto no sentido dos gestos do cotidiano: andar, sentar, caminhar, cumprimentar, comer, montar a cavalo, jogar, bem como ser um hábil bailarino, seja dançando nos bailes ou nos balés. “Os gestos mais triviais adquirem uma importância que, somada ao fascínio que exercem, servem a organizar a hierarquia da corte” (RIBEIRO, 1999, p. 45). Na linha dessa citação, Lecomte (2014, p. 45, tradução nossa) esclarece que “marca de uma educação distinta, a dança se torna a chave dos códigos de comportamento da alta sociedade que se define por uma nova forma de distinção” e, ainda: “É em parte por ter adquirido um estatuto social de elite que, de simples prática recreativa, ela acaba por constituir um saber ensinado pelo mestre, mas também transferido, pelos seus cuidados, aos divertimentos de espetáculo.” Guest (2001, p. 12-13, tradução nossa) também ilumina a importância do ensino da dança na corte, por considerar que “essa maneira de pensar tornar-se-ia um poderoso estímulo para o desenvolvimento do balé, uma arte tipicamente francesa nos séculos XVII e XVIII”.

Esse “poderoso estímulo”, parafraseando Guest, diz respeito não somente ao “desenvolvimento do balé”, mas a um entendimento de corpo autorizado nesse balé. O aprendizado da dança se dá na infância. A criança cortês é introduzida aos ensinamentos dessa arte com o objetivo de principiar o processo de “sistematização” de seus movimentos. Educar-se na dança é comum a todos que vivem na corte. Saber, ser conhecedor de seus gestos é a conduta indispensável para viver no ambiente real. Lembra-se que o ensino da dança com o propósito de socializar o indivíduo data do século XVI, pois “contribui para reprimir as desordens do corpo” (LECOMTE, 2014, p. 39, tradução nossa). Os protocolos rigorosos, impostos pelo rei, constituíam a sua estratégia governamental e a imposição de regras precisas operava como uma máquina de subordinação à hierarquia, modelando com eficácia a rotina da vida na corte.

Agradar ao outro, a si próprio e acalmar o ímpeto das emoções, que “descontrolam” o corpo, alavancam as marcas fundantes para compreender as funções da dança nessa esfera: “trata-se provavelmente de, cada vez mais, agradar a seu parceiro e a seu público, e de desfrutar do prazer de sua própria dança” (KISS, 2016, p. 116, tradução nossa). Para além de agradar, a relação entre arte e poder se afirma na corte setecentista, em que a aparência e o lugar ocupados nas danças determinavam a imagem pública de alguém. O domínio que essa imagem exerce sobre o outro alimenta e sustenta o cotidiano da realeza. Segue-se com Foucault,⁵ quando diz: “Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade” (FOUCAULT, 2004, p. 181). Insiste-se, aqui, no sentido de explicitar a relação rei-súdito a partir do que propõe Foucault, ao reforçar

⁵ Para enfrentar essa problemática da relação corpo, poder, balé e buscar uma possível compreensão dessa engrenagem, a análise da minha pesquisa está pautada nos estudos em que Foucault analisa poder, mecanismos de poder, regras de poder, regras do direito, auxiliando na discussão sobre “dominação” e “sujeição” na constituição do indivíduo. Mas, como se trata de um artigo que se propõe a um breve sobrevoo sobre a chegada desse entendimento ao Brasil, não me dedicarei a esse assunto.

que essa não pode ser entendida unicamente como repressora, segundo Machado (2004, p. xv): “ele opõe, ou acrescenta, uma concepção positiva que pretende dissociar os termos dominação e repressão”. Para Foucault, são dois termos completamente distintos, o que não significa que ambos não se complementam. Ao contrário, eles se relacionam como forças de poder que se retroalimentam. O que interessa, aqui, é que no horizonte foucaultiano não há a hipótese de um poder unicamente centralizado no rei e que age negativamente sobre o sujeito. O que é decisivo para Foucault (1975 *apud* MACHADO, 2004, p. xvi) é que se faz necessário “parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos, [...] ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade”.

O Rei, atingindo a maioria e assumindo o poder absoluto, estabelece a primeira Academia Real de Dança (*Académie Royale de Danse*). Essa academia inaugura o desenvolvimento da dança vinculada ao poder institucional, carimbando-a com as prerrogativas de um pensamento que prescreve o que se pratica até os dias atuais – “balé” –, tornando-se o paradigma nas cortes europeias e chegando ao Brasil, com mais proeminência, a partir da vinda da família real.

Como fonte de informação, sublinha-se um termo nodal desse período: *La Belle danse*. De partida, ao se traduzir para o português *Bela dança*, não é possível associar a dança aos adjetivos bela e ou bonita, e sim a uma conduta, a uma ação de cunho social de uma classe específica: a nobreza.

Belle danse é entendida como uma dança elevada, culta, executada nos bailes e nos balés reais, que visa, à luz do humanismo, à compreensão de que as artes buscam o belo, o bem e a virtude do homem. Essa nomeação se desenvolve no século XVI, no reinado de Luís XIII (1601-1643), pai de Luís XIV se autenticando com o Rei Sol, a marca exigida do discurso de poder: “a *belle danse* supõe um dispositivo cujas implicações seriam principalmente sociais (elas podem ser da ordem do compartilhamento da dança ou da presença em um evento de cunho sociopolítico)” (KISS, 2016, p. 116, tradução nossa).

A dança é ensinada pelos “maîtres à danser” (professores de dança), que também são responsáveis por elaborar escritas de dança – manuscritos, tratados, manuais, notações – com o intuito de disseminá-las para além das grades do castelo e do território francês. Cada escrita cumpre uma função, seja ela descritiva ou sofisticada, com símbolos, expondo explicações sobre cada passo, como executá-los, o percurso da dança na sala, a conduta normativa para bem dançar e se portar nos salões sociais ou nos teatros.

Coloca-se em evidência, nesse período, o sistema de notação Beauchamp-Feuillet⁶ na obra *Chorégraphie ou l'art de décrire la danse par caractères, figures et signes démonstratifs: avec lesquels on apprend facilement de soy-mesme toutes sortes de Dances. Ouvrage tres-utile aux Maîtres à Dancer & à toutes les personnes qui s'appliquent à la Dance* [Coreografia ou a arte de escrever (descrever) a dança por caracteres, figuras e signos demonstrativos: com ele aprende-se facilmente, por si só, todos os tipos de danças. Obra muito útil aos professores de dança e a todos aqueles que se dedicam à dança]. Essa obra respondia a uma necessidade de seu tempo, à sistematização do vocabulário do balé francês. Foi exportada e traduzida para outras línguas, e Portugal segue à risca esse paradigma, que faz desembarcar e impor no Rio de Janeiro a partir de 1808.

A chegada de hábitos e rituais do Velho Mundo

A corte ancora no cais carioca após uma escala na Bahia em 7 de março de 1808, trazendo consigo, além de muitos portugueses convidados pela realeza (mais de 10 mil cortesãos e agregados), seus hábitos e costumes, sendo recebida com salvas de tiros, badalar dos sinos das igrejas e muita gritaria de todos que queriam assistir à triunfante chegada.

⁶ A partir do século xx, num consenso entre os teóricos que estudam as escritas desse período, assume-se que a paternidade dessa obra é de Charles Louis Beauchamps (1636-1705), *maître à danser* de Louis xiv, que elabora as cinco posições dos pés do balé, e de Raoul-Auger Feuillet (c1653-c1709), aluno de Beauchamps, que escreve o tratado.

Sendo aquele um dia de festa, o comércio e os prédios públicos fecham as portas; o movimento na cidade é intenso na expectativa do desembarque, que ocorrerá somente no dia seguinte. A capital, à luz dos estrangeiros, não está à altura para receber a corte, já que não dispõe de referências palacianas, mas de ruelas de chão batido, brejos, becos e pequenas casas com borros nas paredes, como escreve Lima (1945, p. 93): “Em resumo era o Rio, tomado no conjunto, uma espécie de Lisboa, irregular e ainda assim banal, com os documentos artísticos de menos e uma frondosíssima vegetação a mais.”

D. João VI e sua esposa, a princesa espanhola D. Carlota Joaquina (1775-1830), acompanhados de todos os seus parentes, iniciam um cortejo de entrada na cidade, seguidos dos representantes civis, militares e religiosos, dando boas-vindas à comitiva real. O povo, empolgado com tal acontecimento, “ajoelhava, religioso e feliz, à passagem daquela família quase divina” (NORTON, 2008, p. 54).

A atuação da monarquia impulsiona uma revolução no Rio de Janeiro. Santos do Vale (2018), em seu texto “Construindo a Corte: o Rio de Janeiro e a nova ordem urbana”, acentua que, para além das modificações na urbanização da cidade-casa real “criou-se mesmo uma nova ordem urbana, na qual a cidade, seus habitantes e seus costumes foram disciplinados à moda europeia, emitindo um ar civilizado necessário à nova Corte.”

Hábitos e rituais importados pela corte logo produzem um efeito no comportamento dos seus moradores e as feições europeias começam a modelar os padrões sociais num âmbito maior. O porto carioca recebe embarcações de diferentes procedências que trazem alimentos, perfumes, roupas, tecidos, joias, bebidas, utilidades domésticas, livros, entre outras mercadorias que vão substituindo as existentes. Holanda (1995, p. 40), ao se referir à tradição portuguesa, afirma: “Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi material que se sujeitou mal ou bem a essa forma”.

Salienta-se esse aspecto, pois que, de certa forma, ele produz um tipo de compreensão do contexto artístico “estrangeirizado” que se impõe,

e cujos efeitos ainda hoje se fazem sentir. No processo colonizador-colonizado, vão se domesticando as relações sociais, intelectuais, culturais e burocráticas: “Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossas terras”, também ressalta Holanda (1995, p. 31).

Sem embargo, dentre todo o movimento dos novos modos de estruturação do governo, as artes ganham um papel de destaque nesse labor. É importante assinalar que, nesse período, a expressão “arte” vai além do campo artístico das Belas Artes e das artes manuais, sendo empregada também para designar outras atividades, como “artes médicas” e “artes militares” (GOUVEA, 2018).

A exaltação das artes francesas foi inserida na sociedade com o objetivo principal de criar uma academia de ciências e artes,⁷ na qual “os artistas tinham como tarefa o ensino da arte no estilo neoclássico e pedagógico francês, substituindo o padrão barroco português” (VAINFAS, 2008, p. 22). Esse grupo, denominado Missão Artística Francesa, orientado pelo secretário da seção de belas-artes do Instituto da França, o francês Joaquim Lebreton (1760-1819),⁸ deveria permanecer pelo menos seis anos no Brasil para “educar o povo”, dando instruções de cunho profissional, com despesas pagas pelos cofres reais. Artisticamente, a proposta vislumbra a edificação de um ensino que possa atribuir aos homens uma conduta exemplar e aquisição de bom gosto e costumes europeus:

⁷ D. João VI lança o decreto em 12 de agosto de 1816, mas a Escola teve seu espaço físico inaugurado 10 anos depois, em 1826, com o nome de Academia Real de Belas Artes. Enquanto isso, para sobreviver, os artistas se ocupavam em chamar a atenção da realeza pintando quadros que tinham como temas: a cidade, a família real, a sociedade fluminense, a natureza, criavam cenários para as festividades, dentre outras atividades.

⁸ Faziam parte da equipe: “Jean Baptiste Debret, pintor histórico; Nicola Taunay, pintor; Augusto Taunay, escultor; Augusto Henry Grandjean Montigny, arquiteto; Simon Pladier, gravador de medalhas; François Ovide, especialista em mecânica; Lavasseur e Meunier, auxiliares de arquiteto; François Bonrepos, escultor ajudante. Para os ofícios mecânicos: Nicolas Enout, mestre de serralheiro; Jean Level, mestre em construção naval e ferreiro; Louis e Hippolyte Roy, carpinteiros; Fabre e Pilitié, surradores de pelo.” (GOUVEA, 2018).

“Com os franceses chegava o desejo de montar uma ‘nova cultura artística.’ Não que não existissem na colônia artistas e aprendizes – muito pelo contrário, porém não havia até então ensino sistematizado.” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 191).

Sublinhando que essa escola passou a fazer parte do pensamento do governo colonial, Renault (1969, p. 28) diz que sua prerrogativa funda-se no anseio de: “uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em que se promova e difunda a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens do Estado”.⁹

O envolvimento dos artistas franceses na reformulação cultural da cidade enfatiza a proposta de elaborar a imagem do poder monárquico, alinhando-se com as práticas em voga adotadas por Portugal. Decorações suntuosas para as festividades públicas, organização de bailes, espetáculos, produção intensa de imagens pictóricas e monumentos: todos esses fatos contribuem “para a concretização de uma ‘sociedade de Corte’¹⁰ no novo centro do reino, diferenciando-o da velha cidade colonial” (GOUVEA, 2018). Instaurar uma “sociedade de corte” faz parte das aspirações portuguesas que estão na esteira do parâmetro europeu à época, ou seja, do reinado de Luís XIV. Budasz (2008, p. 182), ao fazer uma pesquisa profunda sobre as óperas e as músicas no período colonial, expõe que, se

dom João V de Portugal chegou a ser chamado de Rei-Sol português, não há como deixar de notar que a figura de Luís XIV da França, paradigma do rei-he-rói-artista no Antigo Regime, também inspire a teatralidade de dom Pedro I, imperador do Brasil.

Rapidamente, a cidade se tornou o palco das representações da presença real. Nas palavras precisas de Malerba (2000, p. 92), muitos viajantes e historiadores declaram que:

⁹ Dizia o decreto: “Fazendo-se por tanto necessário aos habitantes o estudo das belas artes com aplicação e preferência aos ofícios mecânicos cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas” (CAMARGO, 2012).

¹⁰ Conceito proposto por Elias (2001), ao analisar o período de Luís XIV, reforçando que sua questão está vinculada ao estudo não da corte, mas do sistema da sociedade de corte francesa.

Foi descrita a cidade como palco, os habitantes como atores ou personagens de uma grande peça, essa dos efeitos que marcaram anos da permanência dos Braganças no Brasil. O caráter espetacular das sociedades do Antigo Regime encontrou nas baixas latitudes campo fértil para vicejar. Talvez pelo efeito da novidade, os grandes e pequenos da terra incorporaram-se diretamente no drama cotidiano da realeza migrada.

Esse breve sobrevoo na Escola tem o propósito de salientar a relação da arte com a instituição. É certo que a dança não figurava no rol das belas artes: “as artes do Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura civil” (SILVA, 1981, p. 97) eram as disciplinas principais da instituição. Por outro lado, nas casas de famílias ilustres, nos saraus, nas assembleias, nos salões reais e nos teatros, a dança de baile estrangeira estava em alta, sendo exclusiva para algumas camadas sociais. Saraus e assembleias são espaços de grande fruição de danças e são considerados, como informa Zamith (2011, p. 90), “espaços não residenciais para encontros festivos, locais onde se promoviam jogos, concertos e bailes públicos”.

Os mestres e suas danças

“o fim mais nobre da arte de aprender a dançar consiste justamente em obter o desenvolvimento do corpo pelos exercícios de força, boas maneiras, destreza e simetria combinadas com a cultura do decoro e da gentileza.”

Lopes (1885, p. 84)

Nesses ambientes, Renault (1969, p. 33) argumenta que os anúncios das crônicas cariocas indicam algumas danças autenticadas no ideário francês do Rei Sol, como a contradança chamada de cotilhão, embalada ao som de um tocador de rebeca contratado – disponível para poucos, já que o preço é elevado. E ainda: “O rill, o minuete afandagado, o minuete da côrte, a gavota, o solo inglês,¹¹ o lundú de *mon roi* e as walsas figuradas”. Em Ellmerich (1962, p. 97), lê-se: “Nos salões senhoriais do Rio Colonial,

¹¹ Manteve-se a grafia do texto original.

por ocasião das festas, tocava-se apenas música de dança, com rabeca e cravo, e dançava-se o minueto, mas um minueto português, de requiebros e sapateados”.¹² Sucena (1989, p. 34) dirá que “as danças de salão faziam parte do cerimonial da corte e eram ensinadas pelos mestres de dança”. Ao se referir à “Dança de Salão”, Zamoner (2013d) traz uma categorização das distintas danças atribuídas a esse conceito, evidenciando as características que distinguem umas das outras. Dentre elas, para situar as danças realizadas pela corte, está a “Dança de Baile”, que se refere a danças executadas em bailes, e a “Dança Erudita”, que, segundo a autora, é a:

Dança recreativa, não cênica, nem competitiva, com formação de pares não enlaçados que dançam de forma dependente uns dos outros, criadas por mestres e ensinadas aos nobres antes dos bailes, para ser praticada em salões aristocráticos antigos. Portanto, trata-se de danças criadas *para* o salão e não dança surgida *de* salão. Exemplo: Minueto, Gavota. (ZAMONER, 2013d, p. 30, grifos da autora).

Acrescenta-se a essa informação que não se deve entender as danças de baile à luz do que se pratica nos dias de hoje, pois era justamente nesse ambiente que se configurava a estrutura social: “É uma oportunidade para a definição de posições e papéis sociais, implica uma determinada inserção na hierarquia do poder e possui aspectos espetaculares marcantes” (MONTEIRO, 2006, p. 140). Ainda na trilha de Zamoner (2013d, p. 57), a autora afirma que “o primeiro salão do país onde se praticou oficialmente Dança Erudita e Dança de Salão foi, provavelmente, o Paço Imperial”. À época, era o prédio onde o rei fazia seus despachos de documentos políticos.

Mas é o Real Theatro de São João,¹³ inaugurado em 1813, que movimenta o circuito artístico, cultural, social e político da Corte:

¹² Definições das danças citadas, entre outras fontes de língua portuguesa, disponíveis em: Patrício ([1889?]), Lopes (1885), Ellmerich (1962), Zamoner (2013a) e Zamith (2011).

¹³ Esse teatro, com capacidade para 1020 pessoas na plateia e também com disposição de camarotes, dividido em 4 alas, totalizando mais 112 lugares (SILVA, 1977), criado seguindo a arquitetura do Teatro S. Carlos de Lisboa, sofreu 3 incêndios, nos anos de 1824, 1851 e 1856, e foi rebatizado algumas vezes como: Teatro Imperial de São Pedro de Alcântara, Teatro Constitucional Fluminense, Teatro São Pedro e, atualmente, Teatro João Caetano.

sofrendo a pressão dos artistas que embarcaram junto com a Corte, o príncipe D. João bateu o martelo e determinou a construção de um novo teatro no Largo do Rocio, atual Praça Tiradentes. O Real Teatro de São João, como foi chamado, se transformaria em pouco tempo no centro nervoso da vida social carioca, onde também eram realizados importantes eventos políticos. (MONTEIRO, 2008).

Ponto alto da socialização na corte, a agenda segue uma programação diversa entre espetáculos de dança e óperas que, ao longo do século XIX, mantêm relação direta com a produção europeia. Essa produção está intimamente ligada à validação do poder. Toda a trama tem como foco central simbolizar o poder real. Por meio do texto, da música e da dança, costuram-se os argumentos para enaltecer, legitimar e celebrar os temas da realeza e das classes dominantes, pautados em enunciados sobre a virtude, a justiça, a moral e os bons costumes. Também é recorrente a encenação do repertório da mitologia grega. Nas palavras de Schultz (2008, p. 227): “o príncipe regente tinha de exibir a natureza de sua autoridade”. Gouvea (2018) aponta as manifestações em evidência:

A variedade de estilos presente nas apresentações no palco do São João incluía dramas líricos – apresentação dramática com intervenção de canto e música; comédias; e uma forma arcaica de diálogos encenados, de caráter burlesco encerrados com um número musical, originado na Idade Média, chamado *entremez*,¹⁴ que se transformou em uma pequena peça própria para ser representada entre os atos de uma peça mais longa.

Num depoimento da época de Theodor von Leithold (1771-1826), capitão de cavalaria da Prússia, que visita o Rio de Janeiro em 1819, encontra-se: “Realizavam-se ali umas quatro ou cinco apresentações por semana, que variam entre comédias, dramas e tragédias em português e óperas italianas acompanhadas de bailados” (LEÃO FILHO, 1966, p. 14).

¹⁴ Na música: “Intermezzo teatral, habitualmente cômico, na Espanha do séc. XVII.” (DICIONÁRIO GROVE, 1994, p. 278), e, segundo Budasz (2008, p. 112), “o *entremez* em um ato dividido ou não em cenas muitas vezes apresentava o texto em forma de prosa”.

O teatro estreia com um drama-lírico:¹⁵ *O juramento dos Numes*, de D. Gastão Fausto da Câmara Coutinho (1772-1852), que se transfere para o Brasil com a família real. Esse espetáculo recebe uma crítica acirrada no periódico intitulado *O Patriota: Jornal literário Político e Mercantil*, cujo fundador, o baiano Manuel Ferreira de Araújo Guimarães (1777-1838), tece o seguinte comentário: “este trabalho vem mesmo a ser inútil!” (MONTEIRO, 2008). Esse texto rende réplica e tréplica entre o crítico e o autor da peça, que foram publicadas no periódico.

É nesse contexto que se situa Luiz Lacomba¹⁶ (1786-1833), indicado em algumas bibliografias como o primeiro professor e compositor¹⁷ da gestão joanina a despontar no cais carioca, em maio de 1811, sendo o responsável pelo bailado¹⁸ que compunha esse drama-lírico. Para iniciar a transmissão da dança na cidade, Lacomba começa a lecionar. Suas aulas se destinam a qualificar as moças de boa família para viverem em sociedade, ensinando-as a adquirirem gestos refinados, postura elegante, mas sem a intenção de profissionalizá-las. Não se restringindo somente às damas da sociedade fluminense, essas aulas tinham por função adequar o corpo cortesão a uma boa apresentação na sociedade. Para tanto, os gestos do cotidiano eram regrados: andar, cumprimentar, falar e sentar tornam-se coreografados, fazendo parte das práticas corporais e dos códigos de conduta definidos com base no ensino dos passos de cada dança que seria executada. O vocabulário de quem frequenta as aulas é enunciado com uma gama

¹⁵ “Expressão para um gênero de ópera francesa do séc. xix, início do séc. xx. Está melhor representada em muitas das obras de Massenet, sendo o *drame lyrique* mais intimista do que a *grand opéra*, e mais rico em estilo do que o tipo sério da *opéra comique*” (DICIONÁRIO GROVE, 1994, p. 278, grifo nosso).

¹⁶ O nome de Lacomba aparece com distintas grafias. Neste artigo, utiliza-se a que está no jornal *A Gazeta* (1811), quando o professor anunciou a sua aula (ver citação 28). Em Sucena (1989), lê-se Joseph Antoine Louis Lacombe e, em Zamoner (2013c) e Ellmerich (1987), Joseph Louis Antoine Lacombe. Em outras bibliografias, Luiz Lacombe, Luigi Lacomba, Luís Lacombe, Luiz Lacomba. Menciona-se também que, pelo fato de seus irmãos virem para o Brasil e darem aula de danças, por vezes ocorre confusão entre eles, devido ao sobrenome “Lacombe”. Sobre a nacionalidade de Lacomba, Zamoner (2013c) e Sucena (1989) indicarão que ele é espanhol, outros assumem que é francês.

¹⁷ Hoje, entende-se por coreógrafo.

¹⁸ Nesse contexto, bailado, dança, composição, coreografia e balé são sinônimos.

considerável de termos franceses específicos que constituem o repertório dos léxicos do balé, muitos desses gestados nos salões nobres a partir do século xv. Era imprescindível saber posicionar bem as cinco posições de pés,¹⁹ manter a coluna ereta e deslocar o peso, com elegância, no espaço. Com as publicações que chegam ao Brasil a partir da metade do século xix, é possível ter uma certa noção de como se configuram essas aulas. O professor português A. Lopes visita a cidade em 1885, trazendo seu livro *Novo método de dança de salão*.²⁰ Nele, o autor apresenta dezesseis exercícios acompanhados com desenhos dos corpos nas posições, dando ênfase ao trabalho de transferência de peso, força, elasticidade e equilíbrio, e um conjunto preciso de normas para bem executá-los. Apreendidos todos os recursos necessários para dançar, o aluno se encontra apto a se lançar no salão e bailar um minueto, uma contradança, uma gavota.

Na matéria da *Gazeta do Rio de Janeiro* que data de 13 de julho de 1811,²¹ Lacomba anuncia que dará aulas em sua casa, para “todas as pessoas civilizadas desta Cidade”. Portanto, o professor deixa evidente que pretende atender a uma classe social determinada, e “ensinar todas as qualidades de Danças nas sociedades”, ou seja, as citadas neste texto.

O primeiro espetáculo²² assinado por Lacomba tem o título de

¹⁹ Posições codificadas pelo mestre francês, Charles Pierre Beauchamps (1636-1705), que estão descritas no sistema desenvolvido por ele e Raoul-Auger Feuillet (c1653–c1709): *Chorégraphie ou l'Art de décrire la danse par caracteres, figures et signes démonstratifs*, Paris, 1700. Salienta-se que essas posições aparecem ilustradas nos manuais de dança editados no Rio de Janeiro, no final do século xix.

²⁰ Ver Lopes (1885).

²¹ Como se pode verificar em Avisos... (1811, p. 152).

²² Composições de Lacomba para as óperas, segundo Köhl (2003): 1811: Dança: *Il Due Rivali* / Ópera: *L'Oro non compra amore* de Marcos Portugal. 1812: Dança: *Apolo et Daphne*: Bailado Sério, Fabuloso e Pantomímico em 3 atos / Ópera: *Artaserse* de Marcos Portugal. 1813: Danças engraçadas nos intervalos + 3 Graças, Ciclopes e Ninfas / Ópera: *O Juramento dos Nomes* de Bernardo José de Souza Queiroz. 1817: Dança: *Surpresa de Diana* / Ópera: *La Vestale* de Vicenzo Puccitta. 1817: Dança: *Axur ou O roubo d' Aspácia* / Ópera: *Méropé* de Marcos Portugal. 1818: Dança: *O prodígio da Harmonia ou o Triunfo do Brasil – Baile Sério Pantomimo em um ato* / Música de Pedro Teixeira de Seixas / Ópera: *Coriolano* de G. Nicolini [?]. 1818: Ópera: *Camilla* de Ferdinand Paer. Dança: *Vênus e Adonis*.

Il Due Rivali,²³ que estreia no antigo Teatro Régio, no ano de sua chegada. Esse teatro, anteriormente Ópera Nova ou Casa da Ópera de Manuel Luís, seguindo os rastros de Sucena (1989), é inaugurado em 1776 e cumpre um papel fundamental no cenário artístico da época, apresentando bailados e óperas (o local encerrou suas atividades em 1813).

Lacomba assume, em 1816, o cargo de “compositor de danças” do Real Theatro de São João, onde permanece por vários anos. Como parte de suas atribuições no teatro, ele executa várias funções. Segundo Sucena (1989, p. 34) trata-se de: “compor todos os bailes, cômicos, sérios e de meio caráter, que lhes forem determinados, ensaiá-los, metê-los em cena, distribuir gêneros e qualidade de dançados, que devem entrar no entrecho²⁴ das danças, e seus finais”. Cabe a Lacomba também se ocupar da agenda de horários dos ensaios, trabalhar com os figurantes e “fazer da sua parte quanto puder para melhor serviço público e bem da empresa, representando os Diretores quando julgar oportuno e conformando-se com suas resoluções.” Ele se torna o responsável pela criação das danças apresentadas como “entrecho ou entremeios” nas festividades organizadas pela corte, esses “eram divertimentos, variando entre um ‘dançado’, uma ‘cena mímica’ (pantomima), um cantor ou um instrumentista. Os dançados podiam ser: ‘um solo sério’, ‘um solo jocoso’, ‘um passo a dois’, ‘um terceto’ ou ‘quarteto’” (SUCENA, 1989, p. 31).

Os “dançados” são realizados pelo próprio Lacomba e por outros bailarinos estrangeiros e figurantes que participavam da ópera. Termos como: “pantomima”, “bailes cômicos”, “sérios”, “demi-caráter”, “solo sério” e “solo jocoso” são recorrentes no universo das danças europeias, principalmente a partir de meados do século XVIII, e estão na base da formação de Lacomba.

²³ Que integrou a ópera *Oro non compra amore*, do português Marcos Portugal (1762-1830). Zamoner (2013b) aponta uma controvérsia entre bibliografias, na qual algumas sublinham que nessa ópera não consta a coreografia de Lacombe. Kühl (2007, p. 26), ao estudar os libretos da época, escreve: “Foi um espetáculo de grandes proporções para o Rio de Janeiro, já que envolvia oito personagens, coros, cenários e um baile intitulado *Il due rivali*, composto e dirigido por L. Lacombe, com cinco personagens.”

²⁴ “Peça executada entre os atos de uma peça teatral ou de uma ópera” (SADIE; LATHAM, 1994, p. 299).

Elaborados por mestres considerados os personagens centrais das reformas que ampliaram as discussões dessa arte, como o francês J. G. Noverre (1727-1810), o italiano G. Angiolini (1731-1803) e o inglês J. Weaver (1673-1760), constam nos libretos portugueses desde 1773, como relata Aranha (2010, p. 163):²⁵ “novos termos (também ao lado dos *Dramma per musica* e *Dramma Giocosso* [Jocososo]), como *Intermezo per musica*, Baile sério e pantomimo, Baile tragicômico, *Baille tragico*, Baile serio tragico pantomimo, Baile tragico e pantomimo, *Ballo eroico* e Baile heroico-dramatico.”

Em 1825, Lacomba recebe o título de mestre de danças da Casa Real. Após sua morte, seu irmão, Lourenço Lacombe (1785-1839),²⁶ assume a função de mestre de dança da corte, em 1831. Lourenço chega no Rio de Janeiro em 1819, com sua esposa e também bailarina, Julieta Lacombe, ambos contratados para atuarem no Real Teatro, provavelmente a convite do irmão. Nessa época, Lourenço é o mestre de dança da senhora Dona Maria II (1819-1853), rainha de Portugal.

Recordando que o recorte desse artigo se centra entre os anos de 1808 a 1821, outros professores estrangeiros por aqui ensinaram seus saberes. Em Zamoner (2013b, p. 1), lê-se “Lourenço Alberti, de Lisboa (informava trabalhar também com fogos de artifício), em 1814 e o Exmo. Visconde do Rio Seco (1821)”. Melo (2016, p. 500) grifa uma matéria do periódico *A Gazeta* (1814): “Em 1814, Lourenço Alberti apresentou suas credenciais (‘mestre de dança estabelecido em Lisboa há muitos anos’) e seus serviços, lições oferecidas na rua da Quitanda”.

O italiano Pedro Maria Colonna, que lecionava em Portugal, está entre as figuras remarcáveis desse período (ZAMONER, 2016a, 2016b). Não se sabe ao certo a data de chegada na cidade carioca, mas seu nome aparece no jornal *O Patriota*, em 1813, sendo anunciado como mestre de

²⁵ Para mais informações sobre esse tema, ver *A dança na corte e os balés nas óperas de Portugal no século XVIII: aspectos da presença de elementos franceses no ambiente cultural Português* (ARANHA, 2010).

²⁶ Chegarão ainda mais dois irmãos dos Lacombe, o nascido na França, Luiz Lacombe Junior (1794-1840?), em 1821?, e o nascido na Itália, José Manuel Lacombe (?-1837?), em 1829?, segundo Zamoner (2013b, p. 1).

dança a serviço da corte. Sucena (1989, p. 35) mostra um dado importante, anterior ao anúncio do jornal citado, que data de 6 de abril de 1810, no qual o nome de Colonna aparece como mestre de dança da família real: “O tesoureiro da Casa Real, Joaquim José de Azevedo meta em folha a Pedro Colonna, mestre de dança de Suas Altezas Reais”.

Constata-se ainda uma família de franceses que aporta em terras brasileiras com o sobrenome Toussaint. O patriarca Auguste Toussaint e sua esposa são bailarinos, e com eles vêm outros três, todos contratados para trabalhar no Real Theatro São Pedro,²⁷ em 1815. Nessa fase, Toussaint, além de bailarino, também coreografa ao lado de Luiz Lacomba, criando os balés para o teatro. Tudo indica que, nessa fase de Toussaint e Lacomba, a dança começa a assumir sua autonomia, não se restringindo somente às aparições entre as cenas operísticas e teatrais.

Leão Filho (1966, p. 15) descreve a interpretação do viajante Leithold sobre as danças desse período:

Os bailados não são maus. Como em Paris, o público aqui sempre numeroso, os aprecia entusiasmamente. Cada aparição do solista e das bailarinas é aplaudida, aplausos esses que são todas as vezes reverentemente agradecidos. Os organizadores do ballet são franceses: certo Toussaint e sua mulher, do Teatro Porte St. Martin de Paris, e certo Lacombe, também de Paris, igualmente casado, sendo esse último o respectivo diretor.

Apresentam eles grandes espetáculos, como “A Morte de Pirro”, “Paulo e Virgínia” etc. E também bailados cômicos. Dão-se em geral muito trabalho e ainda ensinam os filhos e filhas dos ricos fidalgos, de modo que ganham bom dinheiro e farão fortuna, que é o que pretendem, para voltar à França com suas economias.

Das atuações do francês, Silva (2019) afirmará que “Auguste Toussaint dançou, em 1819, um ‘baile série pantomimo’, Ulisses e Penélope”. O jornal *A Gazeta do Rio de Janeiro*, de 1818, traz: “um dançado novo, arranjado e executado pelo primeiro dançarino Auguste Toussaint” (SUCENA, 1989, p. 40).

²⁷ Sucena se refere ao antigo Real Theatro de São João, cujo nome foi alterado, conforme dito anteriormente.

Um ponto que merece destaque, mesmo não integrando o período em questão, é que esse coreógrafo foi convidado para contratar um pequeno corpo de baile da Europa: Companhia Francesa de Ballet.²⁸ Poder-se-ia sugerir que se tratava de um ensejo de criação da primeira companhia oficial no Brasil. O convite aparece por meio de João Caetano (1808-1863), que assume a direção do Theatrinho Constitucional, antigo Real Theatro de São João, e, em 1826, o grupo de 5 integrantes franceses, incluindo Toussaint e sua esposa, apresenta o espetáculo que tem coreografia do próprio bailarino. O *Diário Fluminense* (SUCENA, 1989, p. 40) divulga: “O teatro teve enchente e por isso número bastante de pessoas que possam conosco asseverar o merecimento da nova companhia de dança, digna em todos os sentidos da pública contemplação”.

Averigua-se que as danças de baile estão, à época, em voga na sociedade carioca, e que o ensino ocorre nas casas dos mestres, nas casas de famílias abastadas, eram dançadas nos saraus, nas assembleias, nos salões e nos teatros reais. Os professores, que noticiam suas aulas nos jornais, se incumbem de ensinar as danças que estão na moda e as boas maneiras exigidas para frequentar a sociedade.²⁹ As danças executadas nos bailes migram para os teatros: “O mestre Luís Lacombe tomava parte irrepreensível na ‘Quadrilha’, regulando-lhe as medidas e passadas protocolares” (SUCENA, 1989, p. 34). De uma certa forma, as danças de baile e as danças de teatro (cênicas) acompanham paulatinamente as transformações que ocorrem no desenvolvimento da técnica do balé na Europa.

Ainda sobre o ensino, no que se refere ao formal, a dança consta nas disciplinas oferecidas na educação feminina, juntamente com bordar, coser, engomar, entre outras. O jornal *A Gazeta do Rio de Janeiro*

²⁸ Esse tema merece uma pesquisa aprofundada.

²⁹ Vale mencionar também que nesse século, de 1828 a 1900, há uma produção intensa de manuais de dança editados aqui e outros trazidos pelos mestres. Até o momento, 15 estão elencados na pesquisa de Zamoner (2013b), os quais contribuíram para o ensino dessas danças, contendo, além de um apanhado sobre a história da dança e da música, definições de cada uma delas, explicações de como executá-las, um glossário com verbetes em francês e desenhos coreográficos que funcionavam como guia de boas maneiras.

noticia a abertura de um colégio³⁰ em 1813, no qual aparece o ensino da dança: “Igualmente todas as pessoas que quiserem que as suas meninas aprendam música, dança e desenho, será pago à parte; mandarão todos os sábados os seus criados ao colégio com roupa necessária para se fazer mudança” (SILVA, 1981, p. 99-100).

Pelo que foi exposto, pode-se identificar que a dança oitocentista promovida no contexto nobre zela pela “boa conduta”; regulando o corpo e o gesto a partir da importação de princípios europeus. Avançando um pouco, é importante considerar que as técnicas de dominação têm o corpo como principal alvo, conforme salienta Foucault (2000, p. 25):

o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais.

Por outro lado, o que está sendo grifado é que essa investida sobre o corpo não é para acabá-lo, detoná-lo, “mas para aprimorá-lo, adestrá-lo” (MACHADO, 2004, p. xvi). Há uma diferença atroz entre esses vocábulos, e o que insiste Foucault, no interior desta questão, é fazer perceber que há um lado “positivo” do poder, que, ao mesmo tempo em que controla o corpo, domina-o, constrange-o, mantém o indivíduo extremamente produtivo, pois não o retira do ambiente social, mas sim o convoca e o estimula a partir de sua capacidade de trabalho. Abre-se este parêntese como uma pista para entender a replicação do padrão cortês em distintas geografias.

No fluxo dos artistas que chegam da Europa e daqueles que saem do Brasil para lá estudarem, habitua-se a sociedade elitista com o movimento alheio: “A dança praticada nos salões coloniais, ao longo do século XIX, perpetuou tais intercâmbios verticais ao refinar, no ambiente elitizado, lundus, maxixes, práticas de dança muito antigas entre negros, brancos e mestiços pobres” (MONTEIRO, 2011, p. 29). Como reforça Renault (1969, p. 64-65):

³⁰ Na pesquisa de Zamonier (2013b), constam 82 instituições que ofertam aulas de dança no período entre 1821 e 1898.

Na verdade, os fidalgos que vieram junto à Côrte de D. João VI haviam introduzido entre nós alguns hábitos civilizados: a conversação polida, as boas maneiras, os jogos, os bailes. Tudo isso regado com um leve polimento francês e da língua francesa.

Ao propor o recorte deste artigo no período joanino, afirma-se que a corte principia o enlace da dança com o poder público, estando o ensino e a prática do balé balizados no discurso elitista, classicista e europeizante, traço que perdura por todo o século XIX com muita opulência. As escolas que surgem no Brasil do século XX guardam vínculos profundos com esse pensamento. A primeira considerada oficial, fundada em 1927 no Rio de Janeiro/RJ – a Escola de Bailados do Theatro Municipal, atual Escola Estadual de Dança Maria Olenewa – não teria dado “o primeiro passo, fundamental, para a construção de uma história de uma tradição de dança, no país” (PEREIRA, 2003, p. 91), mas estaria seguindo o que fora plantado no século anterior.

Bem entendido que no Brasil modernista a lógica do balé está filiada às reformulações que essa técnica sofreu ao longo de 300 anos, projetando no mundo distintos métodos que revisitaram o método francês, como o inglês, o italiano, o norte-americano, o russo, o dinamarquês, o cubano; e a Escola irá potencializar e firmar o seu assentamento, dessa vez com os mestres russos, herdeiros dos postulados franceses e italianos. Mas não se deve ignorar que a corte oitocentista já havia estruturado a ideologia de conduta do corpo do balé, portanto, não é de se estranhar que na cidade carioca esse entendimento tenha sido tão bem recebido.

É comum associar o balé à disciplina, à ordem, à boa conduta, à hierarquia, ao corpo belo, à postura, à saúde, à virtude, à honra, justamente os princípios centrais da “*Belle Dance*” francesa, exportados para muitos países. O ensino dessa arte não carrega consigo somente a execução das danças e dos passos, o que seria impossível, se se parte do pressuposto de que não se separa forma e conteúdo, mas um modo de compreensão de mundo. Há de continuar se perguntando por que essa dança sistematizada, a partir de um conjunto de regras, normas e códigos elaborados e

praticados no ambiente de corte do velho mundo, visando à manutenção da “organização” do corpo social, vigora no Brasil do século XXI com tanto esplendor. Sem dúvida, a trajetória do conformismo e da subserviência às bases dos modelos europeus, que fazem parte do percurso colonizador, estão na estrutura dessa questão. Porém, em se tratando de uma razão de poder que se ancora na conduta social do corpo, o balé permanece calcado no ideário de “civildade”, de “ordem”, de “beleza”, o que lhe confere a sobrevivência nas instituições públicas e, por que não dizer, privadas.

A pesquisadora Jennifer Homans, no livro *Os anjos de Apolo* (2012), provocou uma comoção entre os defensores dessa arte ao anunciar a possibilidade de seu fim. Ela o associa ao desgaste dos ideais de corte nos dias atuais e curiosamente declara que, para que haja o revigorar do balé, “a honra e o decoro, a civildade e o bom gosto também teriam que regressar” (p. 603). No Brasil, a hipótese do fim do balé não foi sequer cogitada, porque esse contexto de sustentação do balé a que Homans se refere também nunca aconteceu aqui com o rigor dos pressupostos; portanto, questionar a manutenção dessa fala, em países colonizados, pouco esteve nas pautas de reflexões daqueles que atuam no âmbito educacional e artístico, a não ser a edificação do mantra que assume o balé “como base para todas as danças”. O que se indaga, nesse período histórico de exacerbação do conservadorismo que se alastra pelo país, cujo discurso endossa sua marca fincada nos princípios ditos “morais”, é se o balé, enquanto código de conduta, triunfará com toda a pompa de corte.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Raquel S. *A dança na corte e os balés nas óperas de Portugal no século XVIII*: aspectos da presença de elementos franceses no ambiente cultural português. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

AVISOS: Luiz Lacomba... *Gazeta do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 56, 13 jul. 1811. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta_rj_1811/gazeta_rj_1811_056.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

BUDASZ, Rogério. *Teatro e música na América portuguesa*: convenções, repertório, raça, gênero e poder. 2. ed. Curitiba: DeArtes: UFPR, 2008.

CAMARGO, Angélica R. Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. In: ARQUIVO NACIONAL. *Dicionário período colonial*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012. Disponível em: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=827&sid=101&tpl=printerview>. Acesso em: 10 mar. 2019. Não paginado.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*: investigação sobre a sociedade da realeza e da aristocracia de corte. Trad. Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELLMERICH, Luís. *História da dança*. 2. ed. São Paulo: Boa Leitura, 1962.

ELLMERICH, Luis. *História da dança*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramalhe. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GOUVEA, Viviane. Vida artística no período joanino. In: ARQUIVO NACIONAL. *O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira: a corte no Brasil: vida artística urbana*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018. Disponível em: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=861&sid=102>. Acesso em: 20 mar. 2019. Não paginado.

GUEST, Ivor. *Le ballet de l'Opéra de Paris: trois siècles d'histoire et de tradition*. Trad. Paul Alexandre. Paris: Theatro National de l'Opéra, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMANS, Jennifer. *Os anjos de Apolo: uma história do ballet*. Portugal: Edições 70, 2012.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KISS, Dóra. *Saisir le mouvement: écrire et lire les sources de la belle danse (1700-1797)*. Paris: Classiques Garnier, 2016.

KÜHL, Paulo Mugayar. *Cronologia da ópera no Brasil: século XIX* (Rio de Janeiro). Campinas: CEPAB-Instituto de Artes, 2003. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/cepab/opera/cronologia.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

KÜHL, Paulo Mugayar. Tradução, adaptação e censura em libretos portugueses e brasileiros. *ouvrouver*, Uberlândia, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvrouver/article/view/425>. Acesso em: 16 abr. 2019.

LECOMTE, Nathalie. *Entre cours et jardins d'illusion: le ballet en Europe (1515-1715)*. Paris: Centre National de la Danse, 2014.

LEÃO FILHO, Joaquim S. T. *Von Leithold e L. Von Rango: o Rio de Janeiro visto por dois prussianos em 1819*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

LIMA, Oliveira. *Dom João VI no Brasil (1808-1821)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

LOPES, A. *Novo método de dança de salão ou o verdadeiro guia das danças modernas*: composto expressamente para o uso dos portugueses. Porto: Papelaria e Typografia Azevedo, 1885.

LY, Maguy; MASSON, Nicole; CAUDAL, Yann. *Savoir-Vivre & Bonnes Manière*. Paris: Chêne, 2009.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004. p. vii-xxiii.

MALERBA, Jurandir. *A corte no exílio*: civilização e poder no Brasil às vésperas da independência (1808-1821). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MELO, Victor Andrade. Experiências de ensino da dança em cenários não escolares no Rio de Janeiro do século XIX (décadas de 1810-1850). *Movimento: Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 497-508, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56852/37380>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MONTEIRO, Felipe. Insultos no palco. *Revista de História*, Rio de Janeiro, n. 84, 14 jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/insultos-no-palco>. Acesso em: 1º abr. 2019. Não paginado.

MONTEIRO, Marianna. Balé, tradição e ruptura. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (org.). *Lições de dança*. 2. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

MONTEIRO, Marianna. *Dança popular*: espetáculo e devoção. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

NORTON, Luís. *A corte de Portugal no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

PATRÍCIO, Alvaro D. *Novíssimo e completo manual de dança*: tratado teórico e prático das danças de sociedade. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, [1889?].

PEREIRA, Roberto. *A formação do balé brasileiro*: nacionalismo e estilização. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

RENAULT, Delso. *O Rio antigo nos anúncios de jornais*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

RIBEIRO, Janine. *A etiqueta no Antigo Regime*. São Paulo: Moderna, 1999.

SADIE, Stanley; LATHAM, Alison (ed.). *Dicionário Grove de música*. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTOS DO VALE, Renata W. Construindo a Corte: o Rio de Janeiro e a nova ordem urbana. In: ARQUIVO NACIONAL. *O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira: a corte no Brasil*. Rio de Janeiro: a nova ordem na cidade. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018. Disponível em: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=861&sid=102>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil, uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Maria Beatriz N. da. *Cultura no Brasil Colônia*. Petrópolis: Vozes, 1981.

SILVA, Maria Beatriz N. da. *Cultura e sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821)*. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1977.

SILVA, Maria Beatriz N. da. D. João VI no Brasil: condensado de textos de Maria Beatriz Nizza da Silva. Disponível em: <http://www.geocities.ws/atoleiros/joaovib.htm>. Acesso em: 9 abr. 2019. Não paginado.

SCHULTZ, Kirsten. *Versalhes tropical: império, monarquia e a Corte real portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SUCENA, Eduardo. *A dança teatral no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura: Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1989.

VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ZAMITH, Rosa Maria. *A quadrilha: da partitura aos espaços festivos*. Rio de Janeiro: e-papers, 2011.

ZAMONER, Maristela. História da dança de salão no Brasil: século XVIII e alguns antecedentes. *EFDesportes.com*, Buenos Aires, año 18, n. 184, 2013a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd184/historia-da-danca-de-salao-seculo-xviii.htm>. Acesso em: 2 abr. 2019.

ZAMONER, Maristela. História da dança de salão no Brasil: mestres no Rio de Janeiro do século XIX. *EFDesportes.com*, Buenos Aires, año 18, n. 186, 2013b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd187/danca-de-salao-no-rio-de-janeiro-do-seculo-xix.htm>. Acesso em: 2 abr. 2019.

ZAMONER, Maristela. História da dança de Salão no Brasil do século XIX e os irmãos Lacombe. *EFDesportes.com*, Buenos Aires, año 18, n. 187, 2013c. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd186/historia-da-danca-de-salao-irmaos-lacombe.htm>. Acesso em: 1º abr. 2019.

ZAMONER, Maristela. *Dança de salão: conceitos e definições fundamentais*. Curitiba: Protexto, 2013d.

ZAMONER, Maristela. Pedro Maria Colonna: as súplicas do mestre de dança da família real. *Falando de dança*, ano IX, n. 108, set. 2016a. Disponível em: https://issuu.com/dancenews/docs/ed_108_completa_para_leitura. Acesso em: 12 abr. 2019.

ZAMONER, Maristela. Mestre de dança Pedro Maria Colonna pede ao governador do reino para vir ao Brasil em 1809. *Blog Dança de salão e seus saberes*, ago. 2016b. Disponível em: <http://danca-de-salao-maristela-zamoner.blogspot.com.br/2016/08/mestre-de-danca-pedro-maria-colona-pede.html>. Acesso em: 15 abr. 2019.



MARIA OLENEVA E VASLAV VELTCHEK: DIÁLOGOS ENTRE BALÉ, POLÍTICA E MODERNISMO NO BRASIL DURANTE AS DÉCADAS DE 1930 E 1940

KARLA CARLONI

Durante a primeira metade do século xx, a cidade do Rio de Janeiro foi espaço de uma rica interação entre bailarinos clássicos originários do leste europeu e artistas nacionais. Nos palcos da então capital da República, destacadamente no Theatro Municipal, ocorreram experimentos originais caracterizados pela presença estilizada de elementos culturais então compreendidos como representativos da brasilidade. Bailados buscavam representar a identidade nacional. As coreografias, os corpos dos bailarinos, os enredos, os cenários e as músicas dialogavam com o passado colonial e escravocrata, com a realidade de um país multiétnico e com projetos de modernidade.¹

Apesar das barreiras impostas pela escassez de fontes de pesquisa, apresentamos neste capítulo as repercussões de experiências coreográficas significativas de dois profissionais imigrantes formados na tradição da escola russa de balé: Maria Olenewa (1896-1965) e Vaslav Veltschek (1896-1968).

¹ A respeito do desenvolvimento do balé clássico na cidade do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1940, ver: Sucena (1988), Faro (1988), Pereira (2003) e Cerbino (2007). Vale destacar que, durante meados do século xx, o Brasil recebeu um número significativo de bailarinos estrangeiros que contribuíram valorosamente para o desenvolvimento do balé e da dança moderna no país. Por limite de espaço neste artigo, não é possível identificá-los nominalmente nem indicar todas as pesquisas que se dedicaram a estudar as suas trajetórias. Destaco, também, o nome da brasileira Eros Volússia, discípula de Olenewa, como grande precursora do bailado brasileiro. Sobre esta última ver pesquisas de Roberto Pereira, biógrafo da bailarina, e Karla Carloni.

Os dois bailarinos foram fundamentais para a formação e o desenvolvimento do corpo de baile e da escola de bailados do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Suas produções dialogaram com o espírito modernista da época e com a atmosfera política e social brasileira marcada pelo nacionalismo conservador.

As experiências de Olenewa e Veltchek no Brasil não podem ser reduzidas à simples transposição do balé clássico europeu para os palcos da capital da jovem República. Suas trajetórias em solo nacional, em parte registradas pela imprensa, revelam complexa interlocução com expressões culturais étnicas, regionais, nacionais e estrangeiras. Também indicam a circulação de referenciais culturais indígenas, sertanejos e diaspóricos nos corpos dos bailarinos e no gosto do público carioca.²

O Rio de Janeiro foi laboratório de experiências que buscavam novos referenciais estéticos para o balé. Foi criada uma variedade de bailados caracterizados pela presença de elementos até então exógenos à dança europeia e que passaram por processo de estilização. Embora as relações de poder assimétricas entre os grupos sociais em questão sinalizem os limites e as contradições da experiência e o conflito social subjacente, evidenciamos por meio da análise histórica um processo dinâmico de alteridade caracterizado por transformações no quadro perceptivo dos bailarinos e a incorporação negociada de novos gestos ou novas coordenações corporais, além de outros elementos culturais. Contudo, vale ressaltar, a hegemonia do balé enquanto técnica e linguagem nas produções artísticas em questão.³

Desta forma, este texto tem como objetivo compreender a dimensão das experiências de Olenewa e Veltchek, combinando a análise histórica com o exame de transformações no léxico corporal dos bailarinos.

² A respeito da circulação de bens culturais produzidos no contexto da diáspora negra, seguimos as propostas interpretativas de: Gilroy (2002) e Frith (2003).

³ Por motivo de limite de espaço, não é possível desenvolver a reflexão sobre hibridismo cultural. Temos como principais referenciais: Bhabha (2010), Hall (2003), Fragnoli (2014) e Desmond (2013).

Para tanto, adotei o uso termo sensível de acordo com a proposta de Fragnoli (2014). Trata-se da capacidade de “aprimoramento sensório-motor que acompanha a aprendizagem de um novo gesto ou de uma nova prática de dança, permitindo a incorporação de coordenações e de qualidades de movimento até então desconhecidos” (FRAGNOLI, 2014, p. 488). Não pretendo esgotar o tema, mas sim indicar questões e reflexões que merecem ser aprofundadas.

Maria Olenewa: uma bailarina entre a Europa e o Brasil

Maria Olenewa nasceu em Moscou em 1896 e, por conta da Revolução Russa de 1917 fugiu para a França junto com a família. Em Paris, passou a integrar a companhia de ópera e balé de Maria Kousnezoff, celebre cantora lírica russa. Já avançada em sua formação como bailarina, Olenewa foi incorporada à companhia de Anna Pavlova, grande estrela do balé russo, que havia feito carreira na Escola Imperial de Balé de São Petersburgo e na companhia *Les Ballets Russes* de Serguei Diaghilev (FARO, 1988; PAVLOVA, 2001).

Como era comum às companhias estrangeiras, o grupo de Pavlova fez excursões pelo continente americano, incluindo em seu roteiro países como a Argentina e o Brasil. A América do Sul, durante a primeira metade do século xx, recebia importantes representantes da dança russa e de outros países europeus que buscavam mercados alternativos a uma Europa devastada por duas grandes guerras.

Antes de fixar-se no Brasil, Olenewa esteve no país em 1918 integrando a companhia de Pavlova e em 1921 com Leonide Massine. De 1922 a 1924, a bailarina residiu na Argentina e assumiu junto com Ricardo Nemanoff, ambos egressos do grupo de Pavlova, a direção do corpo de baile do Teatro Colón em Buenos Aires. Em 1925, incentivada pelo destacado crítico teatral brasileiro Mário Nunes, Olenewa se estabeleceu no Rio de Janeiro com o objetivo de fundar a escola de bailados do teatro municipal da cidade, experiência que posteriormente daria origem ao corpo de baile oficial da casa (FARO, 1988; PAVLOVA, 2001).

Nos anos de 1923 e 1924, o nome de Olenewa já figurava como primeira bailarina no elenco artístico da temporada lírica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. A russa chamava a atenção do público com a encenação da *Dança dos sete véus* da ópera *Salomé* e ao apresentar *diverssements* (A TEMPORADA..., 1923, p. 11).

As primeiras experiências da bailarina no Brasil, contudo, ultrapassaram o palco do Theatro Municipal e da dança clássica. Ainda nos primeiros meses do ano de 1924, Olenewa, junto com Nemanoff e outros bailarinos, se apresentou no Cassino Copacabana. A imprensa anunciava que “troupe de bailados russos” dirigida por Olenewa teria “muito senso artístico, leveza e colorido” e apresentava várias peças do repertório clássico. Nos anos seguintes, a bailarina estreou peças de teatro de revista da Grande Companhia de Revista-Feéries e Bailados, de S.R. Staffa, e, posteriormente, formou a sua própria companhia, criada junto com o ator Pinto Filho (MARIA..., 1926, p. 13; TROUPE..., 1924, p. 12).

No Rio de Janeiro, os cassinos se constituíam em alternativas de renda para os bailarinos. As companhias de teatro de revista reuniam artistas variados que encenavam números compostos por música, dança e comicidade. Tentavam impressionar com cenários deslumbrantes, roupas luxuosas e tecnologia aplicada à cenografia. Com enredos que tratavam de forma humorada o cotidiano político e social, as revistas eram muito apreciadas pelos diferentes níveis socioeconômicos do público carioca. Os palcos se destacavam como espaço de trocas culturais e encontro entre diferentes linguagens artísticas (BARROS, 2005; LOPES, 2000).

Em abril de 1927, Maria Olenewa finalmente recebeu autorização para criar a escola de bailados do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. A apresentação inaugural dos alunos se deu em novembro do mesmo ano, com um espetáculo que contava com *diverssiments* do repertório clássico internacional e a *Apoteose à gloriosa bandeira nacional*. Após outras apresentações e rápida evolução de seus bailarinos, a escola foi oficializada em 1931 pela prefeitura da capital (PAVLOVA, 2001).

No ano de 1935, foi formado o corpo de baile oficial do Teatro Municipal. Sob o comando de Olenewa, o grupo contou com a presença de bailarinos estrangeiros e brasileiros. Em suas apresentações durante o final da década de 1930 e início da década de 1940, o grupo encenou espetáculos inspirados em aspectos que eram compreendidos como representantes da cultura popular brasileira. Lendas, danças, vestimentas, dentre outros aspectos, eram enquadrados e estilizados. As culturas negra, indígena e sertaneja tornaram-se ponto de inflexão entre a dança europeia e o desejo de criar um balé que representasse temas nacionais. Os bailarinos se apresentavam nas temporadas líricas travestidos de indígenas ou de negros em bailados de obras como *O Guarani*, *Maracatu de Chico Rei*, *O Uirapuru*, *Jupira* e *Amaya*.

Dançar *O Guarani*, ópera de Carlos Gomes, não era inédito. Já em 1922, as bailarinas Esmé Davis, de nacionalidade norte-americana, e a russa Vera Grabinska, sob a direção do marido, Pierre Michailowsky, encenaram a obra na temporada lírica do Theatro Municipal. Porém, no contexto brasileiro pós Revolução de 1930, a encenação ganhou significado notadamente político.

No mesmo ano do golpe que derrubou o presidente Washington Luís, a Companhia Lírica Brasileira organizou uma série de apresentações no Theatro Municipal, saudando o povo “pela victoria da causa liberal” e em homenagem ao “governo revolucionário”. No dia 15 de novembro, aniversário da República, a agenda de festejos incluía a encenação da ópera *O Guarani*. A noite de gala contou com atuação dos bailarinos da escola de bailados da casa, sob a direção de Olenewa.

A ópera “O Guarani” é baseada no romance de José de Alencar, que recebe o mesmo nome. Ambientada em tempos imemoriais do passado colonial brasileiro marcado por conflitos entre portugueses e indígenas, a história representa o discurso racial da literatura romântica do século XIX. Os dois protagonistas, Ceci e Peri, respectivamente uma jovem branca virginal e um índio catequizado e corajoso, simbolizam a nova terra e o seu novo povo. Ao contrário de autores posteriores,

Alencar realiza a idealização de um passado mítico para o Brasil, celebrando a herança católica branca e o bom selvagem domesticado, omitindo o negro escravo e se desfazendo do mestiço (ORTIZ, 1992).

Ao som da epopeia, cantada em italiano, bailarinos brancos se caracterizaram e estilizaram gestos do “bom indígena” e dos selvagens aimorés. “Movimentos primitivos” invadiram o palco (ERMAKOFF, 2010, p. 137).⁴ A apresentação de 1930 renovou a obra de Alencar ao simbolizar o renascimento da nação sob uma nova ideologia (COMPANHIA..., 1930, p. 6). A temática racial foi revigorada. Apesar de o país ser caracterizado por uma rígida hierarquia social e pelo racismo arraigado, as elites políticas e intelectuais reforçavam o discurso de união entre brancos, negros e índios. Mito que se transformaria em um dos pilares de sustentação do discurso estadonovista.

Ainda em dezembro de 1930, Olenewa e os bailarinos de sua escola, como Ricardo Nemanoff, as irmãs Maria e Luiza Carbonel, Yuko Lindberg e Nina Vassileva, realizaram alguns espetáculos por ocasião do encerramento do ano corrente. As apresentações, contudo, também fizeram parte de uma agenda de atividades organizadas por partidários do golpe. Os defensores do movimento tinham como objetivo arrecadar fundos para a construção de um monumento funerário em homenagem aos mortos na insurreição tenentista de 1922, conhecida como a Revolta dos 18 do Forte. A programação dos espetáculos contava com bailados do repertório internacional, bailados de “O Guarani” e “bailados característicos brasileiros”. A renda da bilheteria de uma das apresentações foi destinada integralmente para construção do monumento.⁵

Concomitante à experiência de Olenewa, outros bailarinos e coreógrafos estrangeiros também contribuíram para o processo de

⁴ Interpretação baseada em foto reproduzida em *A Escola...* (1931, p. 29). Sobre o mito das três raças, ver: Schwarcz (1995) e Da Matta (1981).

⁵ Os revolucionários de 1930 consideravam a Revolta dos 18 do Forte um importante marco no processo de derrubada da Primeira República (MONUMENTO..., 1930; O MONUMENTO..., 1930a; O MONUMENTO..., 1930b).

desenvolvimento da dança no Brasil, a partir da incorporação e estilização de elementos considerados constituintes da identidade nacional e do passado da nação. Serge Lifar, importante bailarino ucraniano radicado na França, por exemplo, encenou, em 1934, a obra *Jurupari* de Villa-Lobos, no Theatro Municipal. O corpo de baile contou com figurinos elaborados pelo artista plástico Cícero Dias, que pesquisou referências estéticas da cultura indígena no acervo etnográfico do Museu Nacional. Foi uma experiência de “arte total”, ideal comum aos modernistas (DIAS, 2011; ERMAKOFF, 2010).

A passagem de Lifar pelo Brasil, somada às presenças de Maria Olenewa, de Vaslav Veltchek e de outros bailarinos estrangeiros que aqui transitaram, demonstra a complexa relação entre: política, o desejo do modernismo brasileiro de produzir uma estética nacional e a trajetória internacional do balé em busca de temas e linguagens igualmente modernos. A presença do “selvagem” nos palcos implicou na elaboração de movimentos e expressões de corpo ainda não civilizado, primitivo e bruto. Podemos afirmar que junto ao processo de estilização houve, em algum grau, uma modificação da matéria sensível e perceptível dos corpos e do próprio olhar do público, mesmo que nos casos aqui estudados o balé clássico europeu tenha permanecido como técnica hegemônica.

É importante lembrar que, em 1913, o bailarino e coreógrafo russo Vaslav Nijinsky já havia revolucionado o balé na Europa ao coreografar “Sagração da Primavera”. A estrela dos *Ballets Russes* chocou a plateia francesa ao romper radicalmente com a perspectiva e a rigidez do classicismo e trazer para o palco movimentos tão dissonantes quanto as notas musicais da composição de Igor Stravinsky. Movimentos antagônicos retratam um ritual religioso do povo russo pagão antes do contato com o cristianismo. O “não-civilizado” é estilizado, destacando-se sua natureza bruta. Nijinsky, além de inaugurar o modernismo na dança, sintetizava o espírito de uma época (GARAFOLA, 1989; HUESCA, 2012; SUQUET, 2012).

Somada à atmosfera modernista na dança e nas demais artes, Olenewa encontrou no Rio de Janeiro um ambiente cultural marcado pelos ideais nacionalistas das elites políticas e intelectuais que emergiram em 1930. O governo de Getúlio Vargas dedicou particular atenção à produção artística nacional, chegando a criar, em 1937, o Serviço Nacional de Teatro (SNT). O órgão era responsável por promover a difusão da cultura nacional através das artes cênicas e estava subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. O MESP foi importante na elaboração e aplicação do ideal modernista, conjugado ao nacionalismo desejoso de unir nação e povo sob o projeto de modernização. Apesar dos poucos recursos destinados ao campo da dança, Olenewa e outros bailarinos recorriam ao SNT para levarem adiante os seus projetos (PEREIRA, 2001).

No quarto aniversário do governo do Estado Novo, em agosto de 1941, a primeira dama Darcy Vargas reuniu os mais importantes nomes da elite brasileira e organizou um luxuoso espetáculo beneficente no Theatro Municipal. Novamente, índios, negros e brancos compareceram ao palco celebrando a integração racial, elemento central do discurso estadonovista, em um espetáculo grandioso e de números variados. *Joujoux e os Balangandans*, de Luiz Peixoto, possuía dois atos e 50 cenas e contou com a contribuição de destacados nomes do mundo artístico, como os compositores Gaó, Ary Barroso, Lamartine Babo e Antônio Nássara; o artista plástico Gilberto Trampowsky; e os percussionistas Armando Marçal e Alcebiades Barcelos, responsáveis por instrumentos musicais tipicamente afro-brasileiros como a cuíca e o tamborim (JOUJOUX..., 1941).

A direção coreográfica do corpo de baile ficou sob a responsabilidade de profissionais em sua grande maioria estrangeiros, como a própria Maria Olenewa. Entre eles também estavam Nini Theilade, famosa bailarina internacional de origem dinamarquesa que permaneceu no Brasil durante a II Guerra Mundial; a russa Klara Corte; e o estoniano que fez importante carreira no Brasil, Yuco Lindberg (JOUJOUX..., 1941).

O enredo do espetáculo refletia a aproximação política e cultural do Brasil aos Estados Unidos no contexto da II Guerra Mundial e o discurso

da integração das três raças patrocinado pelo governo de Vargas. *Joujoux e os Balangandans* narra a história de uma família brasileira que embarca no navio *Frota da Boa Vizinhança* rumo à Nova York. Durante a viagem o espectador é levado por um passeio musical através de países como México, Argentina, Cuba e Estados Unidos. Músicas latinas e norte-americanas animam a plateia (JOUJOUX..., 1941).

O destaque, contudo, é para os ritmos e as temáticas nacionais, como o maxixe e o samba. Estes traduziriam a integração interétnica. A série *Três Raças Tristes*, fazendo referência a um poema Olavo Bilac, apresenta em quadros distintos os elementos que caracterizariam as culturas portuguesa, negra e indígena. No último grande ato, *Apoteose – Carnaval*, as três raças unem-se no palco ao som de uma modinha composta por Ary Barroso. O ritmo originalmente brasileiro representaria “uma síntese da música brasileira” e, conseqüentemente, a celebração da união harmônica entre os diferentes grupos. Novamente referenciais estéticos europeus, negros e indígenas se misturavam nos cenários, nos figurinos, nas músicas e nas coreografias, implicando em transformações nas sensibilidades corpóreas dos bailarinos clássicos e no gosto do público (JOUJOUX..., 1941).

Durante o período em que esteve na direção do corpo de baile, Olenewa coreografou outras composições igualmente marcadas pela idealização do popular e pela incorporação significativa de elementos culturais afro-brasileiros e indígenas. Dentre as obras estão *Maracatu do Chico Rei* e *Festa Dionisíaca*, de Francisco Mignone; *Os escravos*, de Dinorah de Carvalho; *As garças*, de José Siqueira; e *Dança de Negros*, de Frutuoso Viana (FARO, 1988).

Após quatro anos de dedicação, Olenewa foi afastada da escola do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Em 1943, porém, continuou seu trabalho como professora e coreógrafa na direção da Escola Municipal de Bailado da cidade de São Paulo. Na capital paulistana, a bailarina fundou o Curso de Danças Clássicas Maria Olenewa no ano de 1947.

Vaslav Veltschek: um bailarino inspirado pelo Brasil

Em 1939, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, com a intenção de melhorar a qualidade dos espetáculos do Theatro Municipal, contratou profissionais ligados à Ópera *Comique* de Paris. O grupo era composto pelos bailarinos Vaslav Veltschek, Juliana Yanakieva e Thomas Amour e pelos maestros Jean Morel e Louis Masson, sendo esse último diretor da companhia francesa. Veltschek e Maria Olenewa ficaram responsáveis pela composição dos bailados que seriam apresentados na temporada daquele ano (CAMINADA, 2001).

Vaslav Veltschek, nascido em Praga, Tchecoslováquia, iniciou seus estudos na Escola de Dança da Ópera Nacional. Como bailarino, teve intensa e reconhecida carreira internacional, principalmente em Paris, onde foi primeiro-bailarino e coreógrafo da Ópera *Comique* e, posteriormente, assumiu a direção do Corpo de Baile do *Théâtre Du Chatelet*. Em 1927, foi convidado pelo intelectual e ativista político italiano Fillipo Marinetti para o cargo de diretor e coreógrafo do Teatro de Pantomima Futurista, no Teatro Lírico de Milão (CAMINADA, 2001).

Na temporada de bailados de 1939 do Theatro Municipal, além do repertório clássico europeu, foi encenado o bailado *Maracatu de Chico Rei*, composto pelo brasileiro Francisco Mignone. Amigo próximo do modernista Mário de Andrade, o compositor foi autor de importantes obras musicais ambientadas em temática brasileira, que proporcionava a aproximação entre elementos da ópera italiana e ritmos tipicamente afro-brasileiros, como o lundu e o maxixe (BARROS, 2013).

Maracatu de Chico Rei já havia sido encenada anteriormente pela escola de bailados do teatro e apresentada por Mignone na Europa e nos Estados Unidos, obtendo recepção positiva, de acordo com a imprensa da época. A obra é baseada na história da construção da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos na cidade de Vila Rica (atual Ouro Preto), em Minas Gerais, durante a segunda metade do século XVIII. Considerada expressão máxima do barroco mineiro, a igreja foi construída, segundo a lenda, por negros libertos liderados por um antigo

rei africano escravizado, Chico Rei, que conseguiu comprar a sua alforria e de outros escravos (BARROS, 2013).

A história integra o imaginário ligado à escravidão e à resistência negra no Brasil. É apresentada por Mignone mesclada com uma manifestação popular típica da região de Pernambuco, o Maracatu – dança dramática que evoca a proteção dos orixás e representa a coroação e celebração de reis negros. Sincrética, a folia mistura elementos ligados às religiões católicas e ao candomblé. De forma estilizada, a obra de Mignone, diferentemente de *O Guarani*, coloca em primeiro plano o universo simbólico e estético dos negros no Brasil e a sua história (BARROS, 2013).

No espetáculo, Chico Rei foi representado pelo próprio Veltchek e a russa Juliana Yanakieva foi a Rainha Ginga. Os papéis dos senhores brancos ficaram respectivamente com a brasileira Madelene Rosay e com Yuco Lindberg. No dia da estreia, 8 de julho, o destacado crítico literário e musical João Itiberê da Cunha, em sua coluna no *Correio da Manhã*, demonstrou nítido entusiasmo ao identificar o valor patriótico da obra de Mignone: “O ‘Maracatu de Chico Rei’ é obra deveras significativa da música moderna brasileira” (CUNHA, 1939a, p. 7).

Porém, as expectativas do crítico foram frustradas. Apesar da temática do espetáculo estar em sintonia com o movimento modernista brasileiro, desejoso de uma arte que refletisse a identidade nacional, e dos elogios à atuação do corpo de baile, os espíritos mais conservadores revelaram o racismo das elites brasileiras, os limites do discurso de integração e a preocupação com a exportação de uma imagem “civilizada” do país. Três dias após a estreia, o *Correio da Manhã* publicou a crítica de Itiberê da Cunha condenando a “balbúrdia dansante das pretas, dos moleques, das macotas e das mucamas” no palco, em um bailado que seria absolutamente inapropriado para representar o Brasil no exterior.

Se já existe no estrangeiro o prurido de nos julgar um prolongamento da África, podemos facilmente imaginar o que sucederia com semelhante bailado. [...] Afinal era quase impossível produzir algo esthetico para essas dansas exóticas, excêntricas e primitivas, de caráter quasi hilariante, e não obstante ingênuo como o próprio negro. (CUNHA, 1939b, p. 5).

Na *Revista da Semana*, o crítico José Siqueira igualmente lamentou os elementos africanos na música e na dança. A cultura negra, considerada primitiva e selvagem diante da herança europeia, em nada teria a contribuir. Pelo contrário, deveria ser esquecida:

Quanto à parte choreographica foi das mais ridículas. [...] Depois de ouvir Ravel, Debussy e Fauré, a quem se pode dar realmente o título de *virtuosi* da orchestra, a composição do sr. Mignone fica abaixo da crítica. É música para negro inculto e não para povo civilizado. Considerar isso música brasileira é sacrilégio. É distanciar o Brasil de dois séculos, da civilização. (SIQUEIRA, 1939, p. 43).

As críticas publicadas nos jornais sinalizam a presença de uma nova sensibilidade corpórea e mesmo auditiva no palco da principal casa da “arte erudita”. Em *Maracatu de Chico Rei*, movimentos, cenários, músicas e figurinos remetiam à diáspora negra no Brasil. A arte híbrida com todas as suas implicações expunha no seu processo de criação e consumo as tensões de uma sociedade pós-colonial. Apesar da hegemonia das técnicas do balé e da ópera italiana, o espetáculo rompia com a representação identitária branca e europeia que as elites projetavam para o Brasil, apesar da retórica do mito das três raças.

A experiência artística colocou em cena corpos brancos travestidos de negros, com movimentos estilizados pela técnica do balé. Mesmo assim, apresentou uma sensibilidade corpórea que sinalizava a possibilidade de uma nova narrativa de brasilidade que desagradava espíritos mais conservadores. Se os índios romantizados eram bem-vindos, o protagonismo da cultura negra era rejeitado por parte de uma elite que projetava o brasileiro como mestiço e desejava o esquecimento da herança africana.

Já no mês de novembro do mesmo ano, Veltschek tomou parte na organização do culto cívico à Bandeira Nacional na cidade do Rio de Janeiro, uma data com forte simbologia e atenção dedicada pelo Estado Novo. No dia 19, foi realizada grandiosa solenidade e a vasta programação era composta, dentre outras atividades, por um espetáculo de gala no Theatro Municipal com a regência dos maestros Francisco Braga e Villa-Lobos.

Dentre as obras apresentadas figurava o *Uirapuru*, ópera assinada por Villa-Lobos, que era responsável no Serviço Nacional de Teatro pelo grandioso projeto de divulgação do canto orfeônico como meio de reafirmação e celebração da identidade nacional.

O poema sinfônico, baseado em uma lenda indígena, conta a história do pássaro Uirapuru, o “deus do amor”, que se transforma em um belo índio. Junto ao corpo de baile do Theatro Municipal, Veltchek dançou o bailado com Madelene Rosay e Yuco Lindberg. O espetáculo não era inédito no palco do Municipal, porém ganhou coreografia do próprio Veltchek e, diferentemente de *Maracatu de Chico Rei*, foi alvo de elogio e orgulho patriótico por parte da crítica de Itiberê da Cunha no *Correio da Manhã*:

Baseado nessa lenda primitiva Villa-Lobos escreveu um poema symphonico maravilhoso e descriptivo, onde a sua imaginação creadora tenta reproduzir instrumentalmente a magia do canto do pássaro indígena. [...] Vaslav Veltchek que é um artista, imaginou para esse lindo conto aborígene uma coreografia alerta e fantasiosa. (CUNHA, 1939c, p. 5).

Apesar dos seus movimentos brutos, o indígena idealizado de o *Uirapuru* se aproximava de Peri de *O Guarani* e, por isso mesmo, era distante da realidade brasileira naquele momento. Estava no passado mítico e idealizado da nação.

Com o início da Segunda Grande Guerra, em setembro de 1939, Veltchek não pôde regressar à Europa e aceitou o convite para fundar a escola e corpo de baile do Theatro Municipal da cidade de São Paulo. Em 1942, deixou o cargo e retornou para o Rio de Janeiro, onde assumiu a direção do Theatro Municipal, substituindo Olenewa. Permaneceu no posto somente até 1943. Em 1944 fundou, junto ao orfanato União das Operárias de Jesus, o Conjunto Coreográfico Brasileiro. O grupo permaneceu em funcionamento até 1950, sendo responsável pela formação de destacados bailarinos (CAMINADA, 2001; FARO, 1988).

Obras sinfônicas com temáticas tipicamente nacionais e que remetiam à cultura diaspórica negra foram compostas especialmente para o jovem grupo, como *Sinhô do Bomfim*, de Camargo Guanieri e *Batucagê*, de Francisco Mignone. Com vasta produção, Veltchek também coreografou para o Theatro Municipal do Rio de Janeiro obras como *Batuque*, de Nepomuceno; *O Escravo*, de Carlos Gomes; *O papagaio e o moleque*, de Villa-Lobos; *Leilão*, de Francisco Mignone; e *Festa na Roça*, de José Siqueira (FARO, 1988; PENNA, 1959).

A busca da modernidade na dança e, igualmente, o diálogo com a atmosfera intelectual e artística nacional impulsionaram o bailarino a se dedicar ao estudo de ritmos regionais brasileiros, à publicação de artigos especializados em jornais e à realização de conferências sobre o folclore. Veltchek dividia as danças nacionais em: indígenas, negras, populares ou folclóricas, do passado e da atualidade, e as danças teatrais ou bailados (VELTCHECK, 1951).

O interesse do bailarino pelas danças indígenas era grande, o que o levou a fazer expedições pelo interior do país nas quais se dedicava à observação da cultura de diferentes tribos e à coleta de objetos materiais considerados representativos, como revelou à imprensa:

Gastei uma verdadeira fortuna em pesquisas [...]. Visitei tribos de indígenas ou remanescentes de aglomerações de índios, com finalidade de adquirir conhecimento da língua, dos costumes, detendo-me em conhecer as suas danças. (VELTCHECK *apud* SOARES, 1959, p. 8).

Em maio de 1959, o bailarino declarou para o jornalista Nilson Penna, do *Jornal do Brasil*, a sua igual dedicação à compreensão da origem da dança frevo, típica da região de Pernambuco:

Passei meses no arquivo do “Jornal do Comércio”, no Rio de Janeiro, fazendo pesquisa sobre a evolução da dança no Brasil. [...] Descobri que o solo inglês, não é mais que o frevo pernambucano e foi trazido ao Brasil pelos marinheiros ingleses, que executavam a dança sozinhos nas paradas dos navios em portos brasileiros. (PENNA, 1959, p. 4).

Os objetos reunidos por Veltchek na vida privada dão a dimensão de como a sua trajetória e obra estiveram marcadas pelo fluxo e interação entre referências clássicas e modernas de danças da Europa e da América. Dono de valiosa biblioteca de mais de 300 títulos sobre dança – sendo que grande parte permaneceu em Paris –, o bailarino reunia em seu apartamento, no bairro do Leme, na cidade do Rio de Janeiro, um preciso museu de documentos sobre dança, como relata o crítico Jaques Corseuil na revista *Ilustração Brasileira*, em 1943:

Uma carta de Maria Taglioni, a maior bailarina do século passado. Um bilhete de Fanny Elssler, outra grande bailarina dessa época. Um contrato datado de 20 de maio de 1830, assinado por Philipe Taglione para um espetáculo de sua filha. Uma espirituosa carta de Vestris. O maior dansarino francês do Grand-Sciécle. [...] sobre os divans, enfeites de penas e máscaras dos índios de Carajás nas paredes [...]. (CORSEUIL, 1943, p. 18).

Muitos dos objetos indígenas reunidos eram presentes oferecidos pelo marechal Cândido Rondon, militar que ficou conhecido por realizar expedições exploratórias no território nacional e defender a causa indígena. O marechal era, sem dúvida, uma das fontes de informações para as pesquisas do bailarino em seu trabalho de construção de uma nova sensibilidade corpórea para um balé caracterizado pela presença de alguns elementos híbridos (CAMINADA, 2001; PEREIRA, 2003).

Balé, modernismo e modernidade nacional

A presença de bailarinos europeus no Brasil durante o século xx integrou o país ao movimento amplo e diversificado de modernização do balé. Durante a primeira metade do século, na Europa e nas Américas, os bailarinos buscavam uma experiência corporal que representasse, ao mesmo tempo, uma sociedade integralmente racionalizada e um homem portador de sua essência, exclusivamente. Alguns romperam definitivamente com o balé clássico, fundando experiências completamente novas como o expressionismo, e outros mantiveram suas bases fincadas

na antiga tradição que também se renovava, como foram os casos de Olenewa e Veltchek (HUESCA, 2012; SUQUET, 2012).

Além do diálogo com o movimento modernista e dos seus anseios pessoais, as experiências artísticas dos dois bailarinos só podem ser compreendidas quando consideradas as especificidades do contexto social e político brasileiro em meados do século xx. Tratava-se de uma nação que desejava se modernizar, porém, tinha que lidar com a herança de um passado colonial indesejado. Apesar das tensões e contradições que marcam os processos de hibridização, as pesquisas e as produções de Olenewa e Veltchek podem ser consideradas passos importantes para gerações de coreógrafos e bailarinos subsequentes que pensaram a dança cênica no Brasil e despertaram novas sensibilidades corpóreas.

Referências

- A ESCOLA de dança de Maria Olenewa. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, ano III, n. 9, p. 26-29, 3 jan. 1931.
- A TEMPORADA lyrica official. *O Jornal*, Rio de Janeiro, ano V, n. 1432, p. 11, 8 set. 1923.
- BARROS, José A. de. Francisco Mignone e sua obra orquestral nacionalista. *Revista Música e Linguagem*, Vitória, v. 1, n. 3, p. 38-56, 2013.
- BARROS, Orlando de. *Corações de Chocolate: história da Companhia Negra de Revistas (1926-27)*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- CAMINADA, Eliana. *Vaslav Veltchek: o escultor de destinos*. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.
- CERBINO, Ana Beatriz. *Cenários cariocas: o Ballet da Juventude entre a tradição e o moderno*. 2007. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- COMPANHIA Lyrica Brasileira. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, ano xxx, n. 11005, p. 6, 5 nov. 1930.
- CORSEUIL, Jaques. Um ballet brasileiro para o futuro. *Ilustração Brasileira*, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 100, p. 18-19, ago. 1943.
- CUNHA, João Itiberê da. Correio musical – Grande vespéral de bailados do Municipal: o “Maraca-tu” de Chico Rei”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, ano xxxix, n. 13.702, p. 7, 8 jul. 1939a.

CUNHA, João Itiberê da. Correio musical – Ainda o “Maracatu’ de Chico Rei”, de Francisco Mig-none. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, ano xxxix, n. 13.704, p. 5, 11 jul. 1939b.

CUNHA, João Itiberê da. Correio musical – “Uirapurú”, bailado e poema symphonico, de Villa Lobos. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, ano xxxix, n. 13.820, p. 5, 23 nov. 1939c.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DESMOND, Jane. Corporalizando a diferença: questões entre Dança e Estudos Culturais. *Dança*, Salvador, v. 2, n. 2, p. 93-120, jul./dez. 2013.

DIAS, Cícero. *Eu vi o mundo*: Cícero Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ERMAKOFF, George. *Theatro Municipal do Rio de Janeiro: 100 anos*. Rio de Janeiro: Erma-koff Casa Editorial, 2010.

FARO, Antônio José. *A dança no Brasil e seus construtores*. Rio de Janeiro: Fundacen, 1988.

FRATAGNOLI, Frederica. O hibridismo e o corpo dançante: um estudo sobre criações na cena contemporânea anglo-saxã. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 486-508, set./dez. 2014.

FRITH, S. Música e identidade. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. (comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amarrotu, 2003.

GARAFOLA, Lynn. *Diaghilev’s Ballets Russes*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1989.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Ed.34: Universidade Cândido Mendes/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HUESCA, Roland. *Danse, art et modernité. Au mépris des usages*. Paris: PUF, 2012.

JOUJOUX e balangandans. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, ano XIII, n. 41, p.27-51, 9 ago. 1941.

MARIA Olenewa e seus bailarinos no Phenix. *O Jornal*, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 2247, p.13, 11 abr. 1926.

LOPES, Antonio H. O teatro de revista e a identidade carioca. In: LOPES, Antonio H. (org.). *Entre Europa e África: a invenção do carioca*. Rio de Janeiro: Topbooks: FCRB, 2000.

MONUMENTO aos 18 do Forte: continua promissora a acolhida à vésperal do Theatro Municipal. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, ano xxx, n. 11.053, p. 3, 31 dez. 1930.

O MONUMENTO aos 18 do Forte: um quadro a óleo oferecido para ser vendido em leilão em benefício do Altar da Pátria. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, ano xxx, n. 11.029, p. 3, 3 dez. 1930a.

O MONUMENTO aos 18 do Forte: festival de bailados em homenagem aos mortos gloriosos da epopeia de Copacabana. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, ano xxx, n. 11.031, p. 3, 5 dez. 1930b.

ORTIZ, Renato. *Românticos e folcloristas: cultura popular*. São Paulo: Olho d'Água, 1992.

PAVLOVA, Adriana. *Maria Olenewa: a sacerdotisa do ritmo*. Rio de Janeiro: Fundação Theatro Municipal do Rio de Janeiro, 2001.

PENNA, Nilson. Ballet Vaslav Veltchek. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano LXIX, n. 119, p. 4, 24 maio 1959.

PEREIRA, Roberto. *A formação do balé brasileiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

PEREIRA, Victor Hugo A. Os intelectuais, o mercado e o Estado na modernização do teatro brasileiro. In: BOMENY, Helena (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

SCHWARCZ, Lília M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SIQUEIRA, José. Theatro Municipal: temporada oficial de 1939. *Revista da Semana*, Rio de Janeiro, ano XL, n. 34, p. 43, 29 jul. 1939.

SOARES, Heloísa. Veltcheck: o frevo veio com marujos ingleses. *Shopping News*, São Paulo, p. 8, 8 jan. 1959.

SUCENA, Eduardo. *A dança teatral no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundacen, 1988.

SUQUET, Annie. *L'évil des modernités: une histoire culturelle de la danse (1870-1945)*. Paris: Centre National de la Danse, 2012.

TROUPE de bailados russos, pela senhora Maria Olenewa. *O Jornal*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 1560, p. 12, 5 fev. 1924.

VELTCHEK, Vaslav. Bailado: notas para uma história. *Habitat*, São Paulo, n. 5, p. 86-88, 1951.



O CONHECIMENTO ANATÔMICO EM DIÁLOGO TRANSVERSO: NARRATIVAS DE PASSADO-PRESENTE A PARTIR DAS OBRAS ESCRITAS DE JOHAN WEAVER E JEAN- GEORGES NOVERRE

ROBSON LOURENÇO
JÚLIA ZIVIANI VITIELLO

Este capítulo discute o conhecimento anatômico do corpo humano como caminho de experiência para o movimento dançado nos documentos escritos por dois artistas da dança do século XVIII: John Weaver (1673-1760) e Jean Georges-Noverre (1727-1810). Ao longo do texto, é apresentada uma narrativa sobre o processo de descobertas do interior do corpo humano a partir das dissecações ocorridas nos teatros anatômicos e os possíveis reflexos nas obras escritas de Weaver e Noverre. Por meio de comentários desenvolvidos sobre os textos dos artistas, é refletido como os conhecimentos anatômicos foram apropriados por Weaver e Noverre e delineados através da experiência do corpo na linguagem da dança. Por fim, são analisadas e discutidas possíveis escolhas de discursos para o ensino desta arte do movimento, ao combinar experiências pessoais às reflexões de professores e pesquisadores, que combinam suas práticas de ensino à integração entre o conhecimento da anatomia e o estudo do balé.

Segundo Jean Marie Pradier (2000), há uma íntima relação entre o conhecimento da perspectiva, da astrologia e dos estudos da anatomia. Pradier reflete que estes saberes estariam situados entre as artes e as ciências, quando tiveram “um grande valor no encaminhamento cultural e instituíram uma ordem sensorial, intelectual e afetiva que marcaram profundamente a organização e a prática das artes no ocidente”.

Deste modo, o conhecimento da anatomia “fez com que a vida dos exploradores mergulhasse em uma viagem sem fim no interior orgânico, sob uma camada definida pela superfície da pele” (PRADIER, 2000, p. 121, tradução nossa).

O mestre de dança inglês John Weaver é considerado um pioneiro desta jornada ao interior do corpo, ao propor a integração entre os estudos da dança cortesã inglesa aos da anatomia nas primeiras décadas do século XVIII. Segundo o historiador Richard Ralph (1985), Weaver foi o primeiro artista da dança cênica ocidental a apresentar, de modo sistematizado e público, a relação entre os saberes da dança e os conhecimentos do interior do corpo em virtude de uma série de palestras intituladas *Anatomical and Mechanical lectures upon dancing*.¹ Tais palestras de Weaver foram realizadas para um grupo de mestres de dança em 1721 e publicadas em Londres dois anos mais tarde.

Esse artigo também propõe desenvolver uma breve reflexão a partir da obra literária de Jean-Georges Noverre, artista francês que compôs um conjunto teórico e crítico sobre a dança cênica realizada no seus país em duas séries de cartas publicadas em 1760 e 1807,² respectivamente. Nos escritos de Noverre foi possível destacar algumas propostas do artista sobre quais seriam os conhecimentos anatômicos necessários aos mestres de dança da época.

Tanto Noverre como Weaver ressaltam a relevância do estudo da anatomia pelos mestres de dança daquele período. Para Weaver, sem os conhecimentos anatômicos dos ossos e músculos do corpo humano, os mestres de dança do período:

¹ A obra de John Weaver é intitulada como “*Anatomical and Mechanical Lectures upon Dancing, In which the whole Art and its Various Excellencies are in some Measure Explain’d*”.

² As versões das cartas de Noverre utilizadas para a reflexão deste artigo são os originais de 1807, disponibilizadas pela Biblioteca Nacional da França, através do site da Gallica. Dentro da versão de 1807, há a carta número XIII, intitulada “*Des Connoissances d’Anatomie nécessaires au maître de ballets*”, cuja tradução foi desenvolvida em português (LOURENÇO; NEVES; FERNANDES, 2019). A obra “*Lettres sur la danse et sur les ballets*”, de Noverre, aqui utilizada, é sua versão brasileira, cuja tradução é da pesquisadora Marianna Monteiro.

nunca chegarão a alguma certeza em sua arte, seja ao se apresentarem, ou durante as aulas. Porém eles sempre estarão suscetíveis a variar e mudar seu modo de atuar ou seu método de ensino, de acordo com a sua imaginação ou ponto de vista. (WEAVER, 1985, p. 1004-5, tradução nossa).

Há similaridades de opinião encontradas na obra de Weaver ao compará-las a um trecho de uma das cartas escritas por Noverre, cerca de oito décadas mais tarde. Em 1807, Noverre chama a atenção para o estudo da anatomia por parte dos mestres de dança e questiona:

não haveria necessidade dos mestres de dança, a exemplo dos pintores, terem um conhecimento que não seja perfeito, mas pelo menos geral da anatomia? Porque aquela bailarina não atingiu determinado movimento? [...] como limitar estas questões aos princípios, se não temos nenhuma noção da constituição do corpo humano? (NOVERRE, 1807, p. 170, tradução nossa).

Os questionamentos propostos por Noverre e Weaver levantam uma preocupação inerente a ambos, quando indagam se não seria relevante para os mestres de dança entrarem em contato com os saberes anatômicos e se tais conhecimentos não deveriam ser integrados ao rol de habilidades a serem desenvolvidas pelos professores da arte do movimento, tanto da Inglaterra como na França do século XVIII e também no início do XIX.

Há outro trecho das cartas de 1807 em que Noverre expõe como seria o ensino do balé naquele período, quando faz uma alusão a professores que, ao não conhecerem a anatomia, solicitariam aos gritos a cópia dos seus movimentos:

Faça assim como eu, levante a perna como eu, gire como eu, faça um plié³ como eu. E então temos o egoísmo. Os alunos respondem: eu não posso levantar a perna tão alta como levantas a vossa; eu não posso fazer um plié, nem alcançar o tempo como alcanças; meus braços e minhas pernas não

3 Durante a tradução da carta de Noverre para o português foi feita a escolha do termo como “faça um plié como eu”, com o objetivo de manter o sentido da frase dentro do contexto de ensino de balé no Brasil. O original seria “plié comme moi” e a tradução em português seria “dobre como eu”.

conseguem atingir as mesmas proporções que as circunferências do seu corpo fazem. O mestre dirá que o aluno é um tolo e tal professor será apenas um ignorante em sua rotina. Ele exigirá que seus estudantes façam os mesmos movimentos que fazem parte de sua natureza e não percebe que há diferenças e dificuldades que o estudante não conseguirá vencer. (NOVERRE, 1807, p. 170-1, tradução nossa).

Tanto Weaver como Noverre são frutos da tradição dos balés e danças apresentadas no ambiente cortesão, quando os mestres de dança seriam um dos profissionais responsáveis em educar os modos de agir, dançar e construir a postura do corpo naqueles ambientes. Ao ensinar o conjunto de códigos de convivências, os mestres de dança preparariam o corpo dos indivíduos a se colocar em diferentes situações sociais nos contextos palacianos, quando a simetria das formas seria solicitada naqueles ambientes, ou como declara Weaver: “Da simetria e da harmonia de todas as partes do corpo, quando estão em uma proporção regular, a beleza surge. De uma colocação correta, disposição e contraste com a proporção das partes, a graça se eleva” (WEAVER, 1985, p. 962, tradução nossa).

Segundo Foster (2011), o convívio dentro de uma sociedade cortesã possibilitaria uma transformação da percepção do indivíduo perante àquele grupo social, quando o corpo do cortesão começa a ser apresentado “como uma entidade singular a ser observada pelos outros [...] em uma teia de olhares que se entrecruzam” (FOSTER, 2011, p. 95, tradução nossa). A autora também salienta que a postura começou a ser cultivada como um atributo de comportamento dentro da sociedade cortesã e destaca que a coluna, o tronco, a pelve e os membros inferiores contribuiriam para a apresentação alinhada de uma pessoa naqueles ambientes sociais. Ao refletir, a partir do pensamento de Foster, que a postura e o alinhamento do corpo contribuiriam para uma apresentação do indivíduo diante do outro nos ambientes de corte, o que teria levado Weaver e Noverre a estudarem a anatomia do corpo humano e apresentarem relações deste campo de conhecimento com a preparação para a dança do período? Qual teria sido o caminho de ambos os mestres de dança para

entrarem em contato com o universo da anatomia e integrá-los ao ambiente da dança entre os séculos XVIII e XIX?

Desde o advento do raio-X, das tomografias e das imagens computadorizadas no século XX, o imaginário do interior do corpo humano é muito presente para a cultura urbana ocidental. No entanto, na época de Weaver e Noverre, o conhecimento a respeito do interior do corpo humano só poderia ser acessado caso o indivíduo comparecesse às sessões de dissecações de cadáveres ou ao estudar tratados anatômicos e, por meio das suas ilustrações, perceber como seria o funcionamento do interior do corpo humano.

Entre os séculos XV e XVI, o campo do saber da anatomia era transmitido por meio de rituais de dissecação que ocorriam em locais nomeados como Teatros Anatômicos, espaços que desenvolviam demonstrações públicas, onde cadáveres humanos eram dissecados e apresentados a uma plateia que ia a estes recintos atraídos pela curiosidade e fascínio pelo conhecimento anatômico do interior do corpo humano. Segundo Sawday (1995), as dissecações ocorriam em forma de espetáculos, disseminados por cidades como Paris, Londres, Bolonha, Pádua ou Amsterdam. Nessas palestras, o corpo humano era colocado no centro do espaço para ser estudado e apresentado ao público ao redor, assim um novo modo de perceber o corpo começou a ser exibido em um misto de descoberta e admiração.

Aos teatros anatômicos, compareciam estudantes de medicina, membros das sociedades médicas locais e representantes dos mais altos escalões sociais. Sawday (1995) relata como era composta a audiência, quando estava presente nestes encontros:

a elite educada, membros da corte, ricos comerciantes, representantes da alta administração pública e até mesmo os príncipes em si. Em Bolonha, por exemplo, onde os representantes das autoridades civis e do poder papal se reuniam para testemunhar as dissecações, anúncios públicos eram afixados indicando o dia e a hora em que as manifestações anatômicas ocorreriam. (SAWDAY, 1995, p.42, tradução nossa).

É interessante perceber que uma parcela da elite social, religiosa e econômica que comparecia às dissecações nos teatros anatômicos era muito próxima aos indivíduos que frequentavam os ambientes palacianos, seja na Inglaterra de Weaver ou na França de Noverre. Nos rituais de dissecação, os olhares que anteriormente eram entrecruzados, mirando como os indivíduos portavam-se no convívio em sociedade, voltavam-se naqueles ambientes para um corpo inanimado e dissecado à sua frente. Diferente da representação corporal da corte, nos teatros anatômicos era possível aos palacianos perceberem camadas de músculos, pele, ossos e órgãos que se apresentavam para aqueles indivíduos que compareciam às dissecações. O corpo sairia paulatinamente do campo de observação que o pronome “nós” traria dentro do convívio da corte e seria transportado para outro patamar de percepção. As dissecações trouxeram à imagem anatomizada do cadáver a aproximação do corpo ao pronome “isto”, que gradativamente se afastaria da percepção do convívio e do controle do gesto construído no ambiente cortesão.

Dentro dos ambientes de dissecação, o corpo passaria a ser considerado como um objeto, pois passaria a ser estudado, escrutinado, fatiado, retalhado e apresentado em partes. Ao transitar entre o ambiente do gesto controlado da corte e os teatros anatômicos, o indivíduo poderia desenvolver duas diferentes percepções sobre o corpo e talvez transitar entre elas: quando passaria da percepção do corpo do convívio social desenvolvido pelo pronome “nós” e transitar para o corpo-objeto da dissecação através do pronome indicativo “isto”. Nesse trânsito de percepção dos indivíduos que compareciam aos rituais da corte e o que era demonstrado nas camadas corporais dissecadas, o sujeito poderia reconhecer-se como uma imagem interna do “eu”.

Nessa transposição para a imagem interna do “eu”, o universo apreendido através da anatomia começa a construir uma nova percepção do corpo. No tratado sobre anatomia de John Weaver, é apresentada uma reflexão interessante sobre o trânsito vivido no contato com nomenclaturas que ainda não eram comuns, como no momento que nomeia os músculos:

“Todos os tecidos macios do corpo, que são comumente chamados de carne, são separados pelos anatomistas em várias partes e parcelas, às quais damos o nome de músculos” (WEAVER, 1985, p. 43, tradução nossa). A partir do trecho sobre a denominação dos músculos de John Weaver, é possível refletir que o modo como era percebido o corpo pelo artista inglês ainda estava em transformação, pois a carne passou ser fragmentada em uma percepção diferenciada através da divisão dos feixes musculares proposta pelos anatomistas. Ao longo de sua obra, Weaver também detalha as estruturas ósseas do corpo, como o trecho apresentado sobre a coluna vertebral, que:

à primeira vista, parece ser erguida em linha reta, mas percebida através da razão veremos que os ossos do pescoço se curvam para dentro, para o melhor apoio da Cabeça e do Esôfago. Os ossos das costas se dobram para trás e para fora para ampliar a capacidade do tórax e do abdômen; e os ossos lombares dobram-se um pouco para dentro, para defender os grandes vasos, e apoiar de forma mais conveniente o peso do corpo. O Osso Sacro inclina-se para fora outra vez e o osso cóccix para o interior. (WEAVER, 1985, p. 19, tradução nossa).

Mas como o conhecimento da anatomia desenvolveria novas percepções no ensino de dança nos ambientes que Weaver e Noverre atuavam? No conjunto de cartas escritas por Noverre em 1760, um trecho foi destacado, quando o mestre de balé francês aponta o equívoco da percepção da rotação dos pés durante o estudo em uma aula de balé. Neste trecho, Noverre discorre sobre a amplitude da rotação externa dos membros inferiores e aponta que “A maior parte dos jovens que se dedicam à dança se persuade de que conseguirão a rotação forçando unicamente os pés para fora” (NOVERRE, 1998, p. 323).

Em suas cartas, o mestre de dança francês cita um engenho criado naquele momento para desenvolver ainda mais a rotação equivocada a partir dos pés, cujo nome seria *tourne-hanche* (ou *gira-quadril* em português). No decorrer das pesquisas, foi possível encontrar uma ilustração de uma sala de dança, onde há à frente do lado direito, um homem que utilizaria tal invenção:

FIGURA 1 – ACADEMIA E SALA DE DANÇA



Fonte: Biblioteca Pública de Nova York (2017).

Segundo Noverre, tal máquina seria “mal concebida, mal composta, que longe de operar com eficácia, estrophia os que dela se servem, dando-lhes um defeito na cintura mais desagradável do que aquele que se quis evitar” (NOVERRE, 1998, p. 323).

No trânsito entre passado e presente, gostaria de trazer uma experiência pessoal de um dos autores da pesquisa, quando atuava como professor de balé na São Paulo Companhia de Dança em 2011. Naquela ocasião, um intérprete formado pela escola do Bolshoi da cidade de Joinville/SC comentou que durante seu período de formação era solicitado que a rotação dos pés fosse maior que 180°. Segundo seu relato, tal instrução de amplitude da rotação na primeira posição serviria para prepará-lo para os procedimentos executados na quinta posição (quando os pés se cruzam inteiramente). Dentro da experiência dos autores como intérpretes, docentes e pesquisadores em dança, esse tipo de depoimento de alunos foi apresentado de modo aproximado em vários momentos, por meio do relato de discentes ou colegas de trabalho, ao declararem que seus professores solicitavam a rotação dos pés a 180°. Alguns desses

alunos chegavam às aulas ministradas pelos autores com a rotação ampla do ângulo dos pés e começavam o período de trabalho com compensações no torso muito próximas ao homem que utilizava o invento em madeira apresentado anteriormente.

A máquina descrita por Noverre foi substituída gradualmente pelas solicitações dos professores, cujas instruções aumentariam a amplitude da rotação e a estrutura corporal sofreria com eventuais curvaturas acentuada nas vértebras torácicas e compensações na coluna lombar. No entanto, cerca de 250 anos antes dos relatos apresentados sobre a excessiva rotação dos membros inferiores, o mestre francês aponta que o principal meio para o bailarino alcançar a rotação externa é encontrar corporalmente onde estaria localizada sua origem:

movendo no sentido de aproveitar a liberdade do movimento de rotação do fêmur na cavidade cotiloide dos ossos da rotação externa das coxas, movendo-as no sentido de aproveitar a liberdade do movimento de rotação do fêmur na cavidade cotiloide dos ossos do quadril. (NOVERRE, 1998, p. 312).

Segundo a autora Susan Foster (1996), a anatomia penetrou nos procedimentos utilizados dentro das salas de dança de alguns ambientes daquele período. Mestres de dança como Noverre começaram a alterar a rotina de treinamentos dos intérpretes daquela época, ao introduzir procedimentos como os *rond de jambes par terre* para a percepção da articulação coxofemoral durante a ação do movimento. Foster reflete que havia a busca de uma pedagogia para aprimorar a destreza do intérprete, quando a “anatomia se tornou uma ferramenta de análise fundamental para entender os problemas físicos dos intérpretes e para orientar a cultura geral do corpo” (FOSTER, 1996, p. 110, tradução nossa).

A partir da apresentação histórica da integração entre o ensino do balé e o conhecimento da anatomia propostos pelos artistas John Weaver e Jean-Georges Noverre, quais narrativas poderiam ser apresentadas para o estudo desta arte do movimento, ao integrar os saberes anatômicos à técnica corporal do balé? Ao longo da pesquisa, alguns rastros históricos

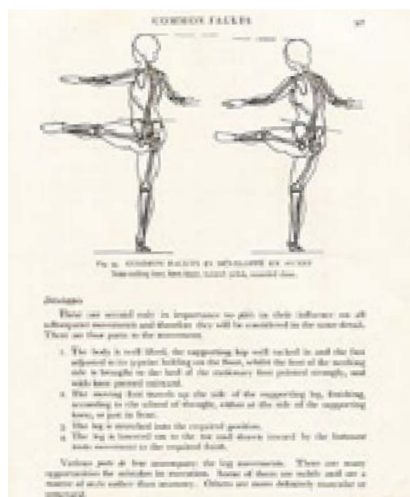
foram delineados na relação entre anatomia e balé no século xx e xxi. Dentro do conjunto de obras levantadas está o livro *Anatomy and Ballet* da autora inglesa Celia Sparger, cuja primeira edição foi impressa em 1949 e encomendada pela Cecchetti Society. Para Sparger, a anatomia é:

um assunto muito grande e é uma ciência. O ato de dançar é uma arte. O cientista tem conhecimento do corpo vivo; o artista tem do corpo em movimento. O conhecimento do dançarino do corpo em movimento é muitas vezes mais detalhado e profundo do que qualquer coisa a ser encontrada na ciência, mas ele não tem a linguagem necessária para expressá-lo. Ele sabe pela sensação e pela experiência dentro de seu próprio corpo o que o cientista sabe, pelo estudo de fora. (SPARGER, 1978, p. 10, tradução nossa).

Sparger apresenta alguns caminhos para fazer esta integração entre os conhecimentos do balé e da anatomia, quando declara que a tarefa do professor é “ir mais fundo, de fato para o próprio esqueleto, para as articulações” e propõe um mergulho na estrutura óssea do corpo, ao perceber o intérprete de dança como “um esqueleto em movimento” (SPAN-

GER, 1978, p. 10/11, tradução nossa), como na ilustração a seguir:

FIGURA 2 – PERCEPÇÃO DO MOVIMENTO DO BALÉ EM CONJUNTO COM O ESQUELETO DO INTÉRPRETE SOB O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR DE DANÇA



Fonte: Sparger (1978, p. 79).

No Brasil, uma artista e professora de balé que merece destaque é Zélia Monteiro, que atua na cena independente de criação em dança, é docente do Curso de Comunicação das Artes do Corpo da PUC-SP e coordena o Centro de Estudos e Ensino de Balé na cidade de São Paulo. Em aulas voltadas para professores e ministradas em conjunto com a fisioterapeuta Elaine Ferrão Fernandes (Universidade Anhembi Morumbi), Monteiro desenvolve extensa pesquisa no

ensino da técnica do balé aliada à percepção da estrutura óssea.⁴ Sobre a relação entre conhecimentos anatômicos, os estudos de percepção e a prática do balé, Monteiro (2011, p. 95) reflete:

é importante que o professor saiba como promover um trânsito claro entre a técnica do balé propriamente dita e a percepção (sensível) da organização de seus movimentos. É necessário articular conhecimento em anatomia e cinesiologia com o funcionamento do corpo exigido pelo balé. Tal articulação deve acontecer em seu próprio corpo, para depois serem criados exercícios (ou estratégias) para os alunos também experienciarem essas relações. O balé pode ser assim apresentado ao aluno como uma maneira de sentir, perceber e conhecer seu corpo e seu funcionamento, para que ele possa trabalhá-lo tecnicamente com base nesse conhecimento. Não precisa ser associado, como em geral o é, a um treinamento rígido imposto ao corpo, e sim introduzido respeitando o processo individual e a constituição física de cada um.

Ao trazer à tona as obras de Weaver e Noverre, ou as reflexões de Célia Sparger e Zélia Monteiro, percebe-se que há narrativas de transmissão do conhecimento que integram a arte do balé à anatomia, através de um saber sensorial e perceptivo do corpo em movimento. Cabe ao professor ou intérprete do balé escolher qual narrativa seguir e perceber que a anatomia é parte integrante de uma das possíveis histórias presentes no balé.

A anatomia não é apenas um campo de conhecimento. A anatomia somos nós⁵. Uma paisagem móvel e pulsante que atravessa nossos corpos em convivência contínua. Ao entrarmos em contato com esta camada de realidade do corpo, há a oportunidade de transbordar uma nova tessitura à consciência de vida, em uma percepção sutil de músculos, ossos, órgãos e estruturas internas que se entrelaçam como conteúdo interior.

⁴ Zélia Monteiro trabalhou muito próxima ao artista Klauss Vianna, (1928-1992) que é um dos pioneiros no Brasil da integração entre a arte da dança e os conhecimentos anatômicos. Vianna desenvolveu um trabalho intenso como professor, artista, diretor, coreógrafo e pesquisador do movimento. Foi diretor do Balé da Cidade de São Paulo e também da Escola Municipal de Bailados de São Paulo.

⁵ A frase “Anatomia somos nós” é um pensamento de Michael Sappol (2003), que abre um dos capítulos do catálogo da exposição *Dream Anatomy*, organizado pelo programa de exposições da seção de História da Medicina existente dentro da Biblioteca Nacional de Medicina Americana.

Mais do que nos conhecermos através da realidade anatômica, há o reconhecimento do corpo. O simples sufixo “re” antes do verbo “conhecer” nos transporta para uma jornada consciente ao interior da pele, que atravessa a camada de gordura e penetra lentamente nos feixes musculares até alcançar a estrutura do esqueleto. Seja ao pausarmos a ponta dos dedos em nossa jugular e perceber o pulso da corrente sanguínea, ou ao dirigirmos nossa atenção para a respiração – com as múltiplas estruturas das costelas adaptando-se ao ritmo envolvente dos pulmões. Coração, costelas, pulmões. No centro do tronco, um ritmo incessante de ar e batimento cardíaco. No centro do tronco, o coração pousa sobre a estrutura do diafragma, envolvido pela compressão aérea dos alvéolos. Diafragma que sobe e desce continuamente em nosso corpo e embala o coração, em cavalgada densa. Coração... Órgão que pulsa em fluxo de respiração. Embalado pelo ritmo acelerado do movimento.⁶

Referências

- FOSTER, Susan. *Choreography and narrative: ballet's staging of story and desire*. Bloomington: Indiana University Press, 1996.
- FOSTER, Susan. *Choreographing empathy: kinesthesia in performance*. Routledge: Abingdon, 2011.
- LOURENÇO, Robson; NEVES, Neide; FERNANDES, Elaine F. Tradução da Carta “Dos conhecimentos de anatomia necessários para o mestre de balé”, de Jean-Georges Noverre (1807). *Revista TKV*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 26-35, 2019.
- MONTEIRO, Zélia. A influência do trabalho de Madame Béziers no ensino do balé. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (org.). *O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011.
- NOVERRE, Jean-Georges. *Cartas sobre a dança*. Trad. Marianna Monteiro. São Paulo: Edusp: FAPESP, 1998.

⁶ Texto desenvolvido a partir da tese “Passado-Presente da Percepção de Si: Escavando a Preparação do Artista da Dança através de Narrativas Anatômicas”, desenvolvida por Robson Lourenço no Programa de Pós-Graduação Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob supervisão da professora doutora Júlia Ziviani Vitiello.

NOVERRE, Jean-Georges. *Lettres sur les arts imitateurs en general et sur la danse en particulier*. La Haie: Chez Léopold Collin; Paris: Chez Immerzelle et Compagnie, 1807. Fac-símile. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108202r/f4.image>. Acesso em: 5 jun. 2016.

PRADIER, Jean-Marie. *La Scène et la fabrique des corps: ethnoscnologie du spectacle vivant en Occident*. 2. ed. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2000.

RALPH, Richard. *The life and works of John Weaver*. Dancebooks. Londres, 1985.

SAPPOL, Michael. *Dream anatomy*. Washington: Biblioteca Nacional de Medicina, 2003. Catálogo da exposição “Dream Anatomy”, realizada entre outubro de 2012 e julho de 2003.

SAWDAY, Jonathan. *The body emblazoned: dissection and the human body in Renaissance culture*. Londres: Routledge, 1995.

WEAVER, John. Anatomical and mechanical lectures upon dancing, wherein rules and institutions for that art are laid down and demonstrated. London: J. Brotherton, and W. Meadows at the Black Bull, 1721. In: RALPH, Richard. *The life and works of John Weaver*. Londres: Dancebooks, 1985.

BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK. *Acervo digital*: Seção de Dança Jerome Robbins. Disponível em: <https://digitalcollections.nypl.org/items/28153940-00ba-0133-9adc-58d385a7b928>. Acesso em: 16 abr. 2017.



O BALÉ DE AÇÃO E A PRELEÇÃO DE UMA DRAMATURGIA DA DANÇA

ROSA HERCOLES

Dramaturgistas e dramaturgias

O fato de o termo *dramaturgista*¹ ter sido adotado somente nas duas últimas décadas do século 20, sobretudo pelas produções europeias, não significa dizer que, anteriormente, a instância da dramaturgia não era objeto de estudos por parte de artistas, críticos e estudiosos da dança. Ana Pais (2004), em seu livro *O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas*, faz uma análise detalhada desta nova especificidade profissional, destacando os modos como a figura e as funções do dramaturgista se delineiam como mais uma das especialidades presentes no fazer da dança. De acordo com ela, a participação do dramaturgista se dá por meio de uma cumplicidade que ocorre no limiar da transgressão, um tipo de desrespeito generoso e gerador. André Lepecki, que assina o prefácio do mesmo livro, defende que cabe ao dramaturgista realizar um acompanhamento crítico/dialógico durante o processo de criação da peça coreográfica. Encontro, nesta proposição, um ponto de convergência com os entendimentos de Lepecki.

¹ O termo dramaturgista, ou dramata, foi cunhado por Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), importante autor alemão com uma vasta produção intelectual que passa pela literatura, filosofia, crítica e teoria do teatro. Sua atuação junto ao Teatro Nacional de Hamburgo (1767-1769) resultou na publicação da obra *Dramaturgia de Hamburgo*, em que diferencia as atribuições do dramaturgista/dramatista e a do poeta da cena – o dramaturgo – responsável pela escrita das peças teatrais.

Embora a figura do dramaturgista enquanto especificidade profissional se consolide tardiamente nos ambientes da dança, as questões relativas às dramaturgias da dança foram levantadas em meados do século 18, como veremos mais adiante. Mas, por ora, é imprescindível olharmos para a etimologia da palavra dramaturgia, pois entendo que isto sempre contribui com a delimitação deste campo do conhecimento, bem como com a dissolução de equívocos recorrentes, que insistem em associá-la a uma lógica decorrida do verbal. A palavra drama deriva do grego – *drao* – que significa agir; assim, o termo dramaturgia diz respeito aos modos como se dá a composição da ação. Aqui, teremos que olhar para a ação do corpo que dança e suas lógicas táteis-cinestésicas.

Todavia, há que se considerar frente à diversidade presente nas produções em dança contemporânea, com suas tendências à indisciplinaridade,² que a tentativa de definir o que é ação em dança se apresenta como uma tarefa inglória. Sobretudo porque geralmente as perguntas iniciadas com – o que? – se direcionam à formulação de respostas conclusivas, inviabilizando a possibilidade de continuar a perguntar, na medida em que acalmam nossas inquietações. Não que perguntar – o que? – seja completamente estéril, em alguns casos, as respostas resultantes otimizam alguns processos de comunicação, bem como nossa existência em sociedade. É sempre bom saber o que é uma nuvem ou uma tesoura, mas reconhecer as coisas e os artefatos não nos capacita a descrever suas propriedades, nem tampouco a construí-los. Para tanto, faz-se necessário conhecer qual a natureza de suas materialidades, quais são suas possibilidades formais e saber como lidar com suas informações constitutivas; pois aquilo que as constituem condicionam as prováveis configurações que poderão assumir.

² O conceito de indisciplinaridade pode ser encontrado simultaneamente em proposições de Jacques Rancière, Muniz Sodré e Helena Katz. Para todos os autores citados, a transdisciplinaridade, quando realizada de maneira radical, tende à indisciplinaridade, uma vez que não mais se atém ao antigo conceito de “disciplina”, ou seja, relativo à divisão compartimentada de saberes. Ao invés disso, haveria uma tendência explícita e um foco importante nas relações dilatadas e nas contaminações entre os conhecimentos.

Quando nos referimos à construção de procedimentos artísticos, sobretudo porque eles pressupõem a descoberta e a criação, a ação compositiva não se esgota na reconfiguração do sabido, ou seja, não basta saber com o que estamos lidando, mas também é preciso perguntar como vamos lidar com aquilo que sabemos. Assim, é imperioso tanto o reconhecimento das possibilidades e propriedades do corpo quanto da materialidade do movimento para que possamos manipulá-los.

Ao trazer a questão da criação, cabe esclarecer a diferença entre criatividade e criação. Ambas são habilidades cognitivas que se relacionam à capacidade do corpo de encontrar soluções para os problemas que constantemente se apresentam, geralmente com muitas variações em seus níveis de complexidade. Há que se admitir que olhar para os lados antes de atravessar uma rua ou realizar uma queda sobre cacos de vidro pede por soluções com distintos níveis de complexidade, tratando-se da construção de habilidades igualmente distintas. A solução de problemas envolve tanto encontrar as respostas mais adequadas para demandas cotidianas quanto inventar soluções que não estejam disponíveis nos repertórios adquiridos ao longo de nossas experiências diárias ou estudos específicos (desenvolvidos através de treinamentos técnicos sistematizados), que, inevitavelmente, constroem algum tipo de tendência nos corpos que os realiza.

Para Pascal Gielen (2015), a diferença entre criação e criatividade reside no fato de que a criação requer maior tempo de duração e dedicação. Não se trata, portanto, de simplesmente saber como selecionar respostas apropriadas aos problemas que se apresentam durante o processo de criação artística, por mais criativas que sejam; mas, sim, do desenvolvimento da habilidade de continuar perguntando, de continuar problematizando as soluções encontradas, sobretudo aquelas que surgem pela força dos hábitos.

A partir de Gielen e suas proposições, entende-se que as dinâmicas sócio-relacionais têm operado superficialmente, uma condição por ele chamada de mundo plano. Neste mundo, as relações sociais,

políticas e econômicas têm se estabelecido de forma transitória e situacional e, usualmente, não possuem a duração necessária para que ocorram os aprofundamentos e complexificação das discussões. Além disso, as atuais condições das relações de trabalho transformam todos nós em homens-projeto, sendo a criatividade a habilidade requerida, dado o fluxo de participação em diferentes projetos que possuem uma natureza sempre temporária.

No mundo plano, esse espaço de escavar profundamente, de flexibilidade e 'lentidão' ou de verticalidade, mas também de isolamento e de lidar com a materialidade, é previsivelmente substituído por um discurso imaterial sobre mobilidade. (GIELEN, 2015, p.34).

[...] o formato de projeto, característico de um mundo plano, o torna muito sensível a modas ou tendências. A informação circula rapidamente em escala global e a competição é feroz, levando a rápidas mudanças na guarda criativa. Como cada projeto tem que trazer uma clara e, de preferência, notável distinção criativa em um período relativamente curto, frequentemente há pouco espaço para autorreflexão ou para a pesquisa e desenvolvimento. (GIELEN, 2015, p. 44).

A dança não está imune a essa realidade e tem apresentado seus sintomas. Penso que a literalidade tão presente nas tentativas de significação e esforços de comunicação, por parte de vários artistas da cena, instaura-se como sintoma dessa dinâmica de superfície, consolidando-se um tipo de racionalidade em que não cabem as dúvidas ou as incertezas, nem tampouco a ambiguidade.

A palavra mágica dos dias de hoje é 'criatividade'. E não somente para artistas: gestores e políticos também demandam criatividade. Até mesmo terapeutas familiares e mediadores de conflitos insistem para buscarmos mais soluções criativas. Hoje em dia, a criatividade é totalmente relacionada à moralidade positiva. Nós esperamos somente coisas boas dela. Mas o que permanece do significado desta palavra quando todos a estão usando à exaustão? E de onde vem todo esse desejo? Ele não seria, pelo contrário, um sinal da perda gradual da verdadeira criatividade? (GIELEN, 2015, p. 44).

Assim, ao lidarmos com fenômenos cujos propósitos se voltam para a descoberta e a criação, em vez de perguntarmos – *o que fazer* –, talvez um caminho mais profícuo seja o de tentar entender qual a natureza dos fenômenos com os quais estamos lidando e nos perguntarmos – *Como?* Como se compõe a ação no e pelo corpo que dança? Como se dá a tradução de uma questão, disparadora do processo, pelo ambiente corpo? Como as materialidades se relacionam e interagem para gerar o movimento? Como qualificar o movimento? Como manipular o movimento de modo a descobrir outras formas de ação? Como escapar da literalidade? E assim por diante. Obviamente esses exemplos não desejam estabelecer categorias absolutas para o desenvolvimento de procedimentos artísticos. Perguntas estão sempre condicionadas ao processo no qual emergem.

Outra questão a ser considerada quando o assunto é a dramaturgia é que não podemos omitir o fato de que as palavras têm donos. Inevitavelmente, elas se encontram implicadas aos domínios epistemológicos que as propõem; e a palavra dramaturgia não escapa deste fato. Como bem sabemos, trata-se de uma palavra nascida no domínio teatral. Mas, ocorre que, quando não somos estudiosos de uma área do conhecimento e, portanto, não temos noção da abrangência de suas hipóteses, tendemos a adotar o pensamento vencedor desta área, aquele que, devido à recorrência e consequente longevidade, ganha popularidade. Refiro-me, aqui, ao teatro literário, em que o texto teatral se apresenta enquanto instância central em torno do qual todas as ações são propostas. Essa abordagem vencedora, quando transportada sem escalas para a dança, em nada contribui para a construção de hipóteses relativas às suas dramaturgias, que não dizem respeito à realização de algo pré-existente nem tampouco a uma instância central determinante.

Ao se fazer um paralelo com a dança, partindo dos argumentos expostos acima, observa-se uma situação muito similar com a palavra coreografia.³ A preocupação com o registro dos passos, que foram inventados

³ A palavra coreografia nasce no domínio da dança, em 1680, proposta por Pierre Beauchamp (1631-1705), difundida na obra *Coreografia, ou a arte de escrever a dança* (1700) de Raoul-Auger Feuillet (1653-1709). Este sistema notacional ficou conhecido como Beauchamp-Feuillet.

pelos mestres de balé durante o *Renascimento*, resultou no entendimento de que coreografar se restringe à junção desses passos já registrados. Embora no ambiente da dança esse entendimento seja anacrônico, trata-se de um pensamento vencedor. Por exemplo: as cenas de luta nos filmes de ação são “coreografadas”, ou, as comissões de frente das escolas de samba também são “coreografadas”. Isto nos faz lembrar a questão levantada por vários artistas da dança nos anos de 1990: Dança e coreografia são sinônimos? Se pensarmos que coreografia se restringe à ordenação de passos, obviamente não, mas se entendemos que não há dança sem a sua escrita, não teremos como dissociá-las, embora tenhamos que considerar que composições coreográficas são fenômenos locais que não esgotam as possibilidades da dança enquanto linguagem.

Como nos ensina Foucault, não podemos confundir autoria com propriedade. Mas, felizmente, as palavras são insubordinadas e quase sempre rompem as fronteiras de seus domínios. Contudo, não deveríamos utilizá-las ignorando os sentidos que elas carregam.

A composição da ação pelo corpo que dança

O ato compositivo implica na invenção de caminhos e meios com vistas à criação. Se colocado em outros termos: como, a partir do que se sabe, descobrir o que ainda não se sabe? Essa pergunta, inevitavelmente, nos encaminha para o entendimento de que criação e pesquisa são ocorrências indissociáveis. Assim sendo, a composição da ação não deveria se limitar à simples reordenação ‘criativa’ de repertórios ou de vocabulários de movimentos pré-existentes, ou seja, juntar de forma “inédita” passos sabidos sem questionar sua universalidade ou colocá-los sob o exame da dúvida.

É ponto pacífico para o ambiente da dança que, prioritariamente, a composição da ação se dá quando o corpo adota o movimento como forma de expressão e comunicação. Cabe esclarecer que, aqui, movimento não é entendido como sinônimo de deslocamento espacial, de todo corpo ou parte dele; só a morte faz cessar tudo o que faz mover e se move em nossos corpos.

Adotando um termo da biologia, trata-se da busca de movimentos que atinjam sua *espeiação*⁴ de modo a promover a discussão pretendida. Pensar na comunicabilidade desses movimentos, certamente, direcionará o criador/pesquisador a atentar para o modo como tais movimentos serão qualificados. Por exemplo, o modo como uma pausa é qualificada modifica aquilo que ela pode ou não pode comunicar; e isto está condicionado à intencionalidade presente no momento de sua execução. Trata-se de uma pausa que interrompe a ação anterior? Que a suspende? Ou que a mantém no *continuum* do movimento? Essas três possíveis formas de qualificá-la, e não únicas, modificarão completamente sua potência comunicacional, ou seja, modificarão seu sentido e suas razões.

Quando o assunto são as ações do corpo, me parece apropriado continuar adotando a biologia como estratégia para a promoção de algumas reflexões. Sabemos da existência dos quatro componentes químicos que formam as moléculas de DNA (Adenina, Timina, Guanina e Citosina – ATGC) e que os segmentos moleculares chamados de genes carregam as informações que serão replicadas de um organismo para outro.

O que devemos ter em mente a respeito do DNA é: enquanto a cadeia da vida que se reproduz não for rompida, suas informações codificadas são copiadas para uma nova molécula antes de a molécula velha ser destruída. Dessa forma, as informações do DNA vivem muito mais do que suas moléculas. (DAWKINS, 2009, p.40).

Além, obviamente, de que não há nada no corpo que seja descartável e que as informações que nele estão insistem em permanecer, isso também vale para nossos repertórios de movimentos. O ponto relevante para a analogia que se intenta aqui realizar é que o modo como esses quatro componentes se sequenciam, bem como suas quantidades, irão formar cadeias moleculares completamente distintas e, consequentemente, espécies distintas.

⁴ O termo *espeiação* se refere ao modo como as mudanças ocorridas num organismo, devidas às condições ambientais e por seleção natural, podem evoluir, diferenciando geneticamente, fazendo surgir outras espécies.

Curiosamente, as ações que o corpo humano é capaz de realizar também são em número de quatro. Como bem sabemos, são elas: flexionar, estender, inclinar e torcer; e o modo como são articuladas dão existência não só aos movimentos, mas também às formas como movemos. Em um processo criativo, essas combinações de ações que constituem o movimento certamente estarão submetidas a critérios de necessidade e serão indispensáveis à composição coreográfica, quando observada a relação entre a ação e sua intencionalidade comunicacional. Não se trata, portanto, da simples combinação de ações despidas de propósitos. Contudo, essas ações fundantes do movimento não possuem possibilidades infinitas de acordos, há uma limitação estrutural e funcional a ser considerada no processo de *especificação* do movimento. Assim, se o movimento é um meio de expressão que possui limitações e se aquilo que ele comunica é inerente à sua execução, logicamente, chega-se a constatação que o movimento não é capaz de tratar de todo e qualquer assunto.

Essa questão relativa ao que o movimento de dança pode ou não comunicar tirou o sono de muitos *mestres de balé* do século 18.

Balé de ação

Até meados do século 18, muito já se havia feito para o estabelecimento da dança enquanto linguagem artística. Ela deixa os contornos dos salões de baile e ganha os palcos. Nas habituais aulas de dança, praticadas por todos os membros da corte, visando o desenvolvimento da etiqueta, a figura do bailarino se profissionaliza; inaugurava-se uma área do conhecimento. Mas, somente com a mudança das condições de produção, devido ao declínio e queda das monarquias, a dança teve a oportunidade de se voltar para a busca de sua autonomia enquanto linguagem. Suas formas de representação não mais necessitavam vincular-se à exaltação da idealidade do regime monarquista. Usando a formulação da época: a realidade da natureza poderia ganhar os palcos.

Sobretudo na segunda metade do período Barroco, conhecido como o período das reformas, com a contraposição à inércia gerada pela oficialidade das *Academias Reais*,⁵ a realidade autônoma das linguagens artísticas pôde ser reconhecida. Assim, a dança, ao repensar suas formas de representação, distancia-se do ideário renascentista, voltado para a harmonia, equilíbrio, quietude e atemporalidade, com suas figuras idealizadas colocadas simetricamente em espacialidades matematicamente estruturadas. A dança aproxima-se, então, do jogo entre luz e sombra como estratégia para dar visibilidade à densidade da realidade psicológica dos seres humanos, criando um fluxo de movimentos entre as figuras dançantes para obter situações dramáticas. Conectadas a preceitos *aristotélicos*, as formas de representação assumem que a possibilidade da “transcendência”, tão almejada no período, está no corpo e que as paixões da alma⁶ nada mais são que atos desse corpo.

À época, a discussão que se instala diz respeito à relação entre técnica e expressividade na dança, se colocada em termos aristotélicos, entre ato e potência. Assim, o corpo passa a ser entendido como um meio capaz de dar continuidade aos propósitos divinos contidos na natureza;

⁵ Em 1635, as Academias francesas surgem no reinado de Louis XIV, aconselhado a criá-las pelo Cardeal Richelieu, que entendia a arte como um meio de aumentar a reputação e o prestígio do rei e do estado. Assim sendo, ela deveria estar sob o domínio oficial, com o único propósito de glorificar o rei. Investir na produção artística foi uma estratégia para manter o rei no trono e transformar a corte francesa na primeira da Europa. As Academias eram organizadas por área artística e, em 1661, foi fundada a Academia Real de Dança. Mas logo, no reinado de Louis XIV, em 1664, ocorreu a junção das Academias de música e dança, pois a composição coreográfica e musical eram indissociáveis. Jean-Baptiste Lully (1632-1687) foi admitido como diretor do balé e é autorizado por Louis XIV a criar uma escola para formar dançarinos, cantores e músicos. A Academia Real de Dança e Música torna-se um centro de excelência onde os melhores dançarinos são transformados em professores. Um sistema pedagógico se instala – *dança de escola* – e este sistema se mantém de uma geração para outra, numa inabalável descendência hereditária até a nomeação de Noverre, em 1776, por Maria Antonietta. As questões acadêmicas giravam em torno de problemas técnicos, tais como: o aprendizado da exata execução dos passos e dos *ports de bras*; e a adequação dos movimentos à música. Após o incêndio de 1781, a Academia passa a ser chamada de *l'Opéra*. (LAWSON, 1976, p.19-21).

⁶ Para Aristóteles, a alma é a substância do corpo, é a realização da capacidade própria de um corpo orgânico. É da alma a função de viver e pensar. A relação da alma com o corpo está para a relação da forma com a matéria, do ato com a potência.

guardadas, obviamente, as devidas verossimilhanças. Lembrando que o conceito de verossimilhança não se relaciona à cópia fiel da natureza, mas, sim, à coerência entre os elementos que serão representados e constituirão o ato/potência dramático.

O que é semelhante à verdade, sem ter a pretensão de ser verdadeiro (no sentido, p.ex., de representar um fato ou um conjunto de fatos). Portanto, uma narrativa, seja um romance ou uma tragédia, pode ser verossímil sem ser minimamente provável, sem que exista qualquer probabilidade de que os fatos mencionados se tenham verificado ou venham a verificar-se. Nesse sentido, foi constante o emprego do conceito de verossímil na estética, a partir de Aristóteles. “Narrar coisas efetivamente acontecidas” – dizia Aristóteles – “não é tarefa do poeta; dele seria a tarefa de representar o que *poderia* acontecer, as coisas possíveis segundo verossimilhança ou necessidade”. (ABBAGNANO, 1999, p.1000).

Vários mestres de balé se ocuparam da questão da expressividade, entre eles: John Weaver (Inglaterra), Marie Salé (França), Franz Hilfering (Áustria), Gasparo Angiolini (Itália), apenas para citar alguns dos pesquisadores mais propositivos. Mas, é Jean Georges Noverre⁷ que vai resolver os problemas levantados por seus antecessores e contemporâneos ao propor o seu Balé de Ação, uma associação entre a execução sensível

⁷ Jean Georges Noverre (1727-1809): aos 16 anos ingressa como intérprete no balé de corte de Fontainebleau, onde foi aluno do mestre de balé Luís Dupré (1697-1774). É admitido pela Ópera Cômica de Paris como intérprete e, em 1747, é nomeado mestre de balé por Juan Monnet. Após ser recusado pela Ópera de Paris em 1758, passa a atuar como mestre de balé em diferentes cortes europeias: Lyon, Stuttgart, Londres, Viena, Milão, São Petersburgo e, brevemente, em Turim e Nápoles. Atua como mestre de balé na Ópera de Paris no período de 1776-81, nomeado por Maria Antonieta num ato que rompe com a tradição da sucessão hereditária dentro da Academia. Na ocasião, sua obra não conquistou o devido reconhecimento – “Naufragar no próprio porto, depois de uma odisseia de trinta e cinco anos, foi o destino de Noverre. [...] o público somente lhe prestou um apoio vacilante; a surpresa, muito tempo demorada, decepcionou. Fatalmente, o inovador havia chegado muito tarde num mundo já modificado por sua própria influência, que o havia precedido. Sua revolução se converteu em recapitulação” (LEVINSON, 1985, p.34, tradução nossa). Noverre expõe suas ideias revolucionárias nas *Cartas sobre a Dança e os Balés*, publicado em Lyon, em 1759. Nelas, propõe o balé de ação, expressivo, e não puramente imitativo, e a dança como espetáculo independente da Ópera. A edição de suas cartas, em Paris, após a Revolução, foi patrocinada por Josephine Bonaparte. Em 1766, produz uma outra obra: *Teoria e prática da dança*, escritos que são conservados pela Academia de Belas Artes de Petrogrado, na Polônia (LEVINSON, 1985, p. 5-63).

e precisa dos passos, os gestos pantomímicos e a expressão facial. Cabe lembrar que cabia à pantomima pós-renascentista a expressividade da ação, diferentemente da pantomima clássica, utilizada para ilustrar ou legendar a ação.

Por meio de uma vasta produção coreográfica, desenvolvida em várias cortes por toda Europa, as proposições de Noverre se consolidam. Contudo, algo que precisa ser destacado, em todo o percurso de suas pesquisas, é o especial interesse e a constante busca pelas possibilidades comunicacionais do corpo que dança. Noverre, aristotelicamente, entendia que o corpo possui a expressividade necessária para representar a grandeza ideal da alma que nos escapa cotidianamente; e que é na materialidade do corpo que a finalidade da transcendência poderia ser atingida. Para tanto, em suas mais de cem coreografias, todos os recursos externos ao corpo foram banidos, pois entendia que as paixões e os afetos são mutáveis e, portanto, o corpo não deveria assumir formas fixas e congeladas e tudo que nele ocorre deveria ganhar visibilidade.

Com isso, Noverre, considerado pelo crítico e historiador Lincoln Kirstein (1907-1996) como o Shakespeare da dança, revoluciona as formas de representação vigentes e, talvez, essa tenha sido sua grande reforma. Promovendo um tipo de discussão que, penso eu, deveria ser considerada por criadores de todos os tempos. Em anos recentes, o termo representação foi demonizado, considerado como algo ultrapassado; contudo, não podemos confundir o conceito de representação com formas de representação. De acordo com o filósofo, matemático e cientista norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), uma representação *é algo que está para...* Ou seja, cognitivamente sempre acessamos os objetos da percepção por meio de uma representação.

Se admitirmos que cognitivamente sempre ocorrerá algum tipo de representação, para sermos minimamente coerentes, torna-se imperioso assumir que o problema se encontra nas formas de representação e não no conceito. No caso da cena, a representação é algo que estará para alguma ideia, entendimento, proposição, questionamento, discussão, etc.

Mas, quando se tenta, simplesmente, transferir esses disparadores para o corpo em movimento, numa tentativa inoperante de descrevê-los ou relatá-los, se produz um problema com dimensões catastróficas, na medida em que esse esforço de transcrição, certamente, condenará essa dança à inanição.

Quando o corpo é movido por algum subtexto, em que a natureza tátil-cinestésica do movimento não é observada, inevitavelmente, teremos um efeito cascata de equívocos. O corpo será, então, tratado como veículo de alguma mensagem ou narrativa que não está de fato nele ocorrendo e, deste modo, chegamos ao recorrente problema da literalidade das formas de representação. Pois, quanto mais próximo o corpo que dança estiver daquilo que disparou a composição da ação, mais ilustrativas tendem a ser as formas de representação que emergem no processo de “criação”.

A atualização das proposições de Noverre, para os dias de hoje, nos leva a questionar onde deveria estar o comprometimento do dançarino durante o ato de dançar. Entendo que sua ação não deveria estar comprometida com a representação de algo que não se materialize como corpo, ou seja, com a projeção de uma imagem da ação que emerge do esforço de transcrição, mas sim, que seu comprometimento precisaria estar com a corporificação das intencionalidades durante a realização da ação. Parafraseando o filósofo canadense Marshall McLuhan (1911-1980), de que *o meio é a mensagem*, e sem esquecer o que Noverre nos ensinou, deveríamos assumir que na dança o corpo em movimento é o meio e, portanto, a mensagem.

Técnica-expressividade

Ao olhar para o corpo que dança e se dedicar à qualificação do movimento, Noverre soluciona esteticamente a questão, recorrente no século 18, entre *técnica e expressividade*. Assim, inaugura as discussões relativas à dramaturgia da dança, que, como sabemos, diz respeito às relações entre forma (técnica) e sentido (expressividade). Não que antes disso,

mais precisamente no período dos *Balés de Corte*,⁸ as danças não possuíam suas dramaturgias, dado que não há como estar ausente das danças aquilo que elas comunicam. O que não havia, anteriormente, era o estabelecimento de discussões mais significativas acerca de suas proposições dramáticas.

O Renascimento já havia superado a cisão medieval entre técnica e arte mas, apesar do resgate de entendimentos de que técnicas não são simples ferramentas mecânicas, discursos antitécnica foram bastante longevos. É preciso abandonar a premissa de que as técnicas de dança são apenas um conjunto de regras normativas destinadas à fixação de significados. Técnicas conferem capacidades e competências para quem as domina e os conhecimentos técnicos que emergem dos processos de pesquisa da linguagem são indissociáveis desta linguagem.

A atualização das proposições de Noverre pede que olhemos para o conhecimento técnico como algo que diz respeito à aquisição de *dispositivos cognitivos*, promovendo o entendimento de que técnicas são um meio capaz de multiplicar experiências, concentrar potencialidades e transformar a matéria. O efetivo domínio de uma linguagem implica na compreensão e corporificação da técnica a ela relacionada, ou seja, a produção da linguagem ocorre pela articulação e manipulação do conhecimento técnico que a constitui.

Quanto à expressividade, em Noverre, ela não se relaciona à questão da manifestação corpórea das emoções ou à tentativa de emocionar a audiência.

⁸ O Balé de Corte era estruturado em três partes: dança (a partir de traçados no chão), canto e declamação (ex: diálogos socráticos). A habilidade de dançar foi cultivada por todo o período das cortes (1400-1800), praticada diariamente pela nobreza e seus protegidos, sob orientação dos mestres de balé; aprendizado tido como necessário à educação dos bem-nascidos, um meio de adquirir qualidades honradas, unindo graça, beleza e decoro. Além da função educativa, tinham, também, a função política de perpetuar as camadas do poder e promover o apartamento das classes sociais. (Nota da autora). Uma reforma coreográfica na contra-dança de salão dá origem ao *balé de corte*, que realizava uma síntese dramática entre música, verso e dança. [...] as danças eram organizadas espacialmente como um tabuleiro de xadrez, paradas militares ou torneios equestres, padrões eram desenhados no chão [uso horizontal do espaço], traçados num espaço retangular do salão de baile. Em 1641, casas de espetáculos começam a ser construídas e a dança vai para os palcos. [...] Todo balé de corte refletia o comportamento do Rei Sol Louis XIV, o primeiro dançarino da França. (KIRSTEIN, 1997, p.151-199).

Para ele, a expressividade não era um simples veículo para se transmitir um estado emocional, mas sim um modo de ser e de realização da ação. Noverre estava interessado na expressão estética, ou seja, na relação entre o signo e seu significado, presente em toda ação dramática por meio da produção ou uso de códigos simbólicos.

A partir destas premissas, a formulação do *Balé de Ação*, de Noverre, carrega o entendimento de que o ato de dançar se constrói através da execução precisa dos passos (técnica), da expressão facial e dos gestos pantomímicos (expressividade), não se tratando da sobreposição dessas instâncias, mas, sim, da proposição de que são ações inerentes umas às outras; lembrando que a pantomima pós-renascentista entende o gesto como potência expressiva. Para Noverre, aquilo que o passo (*passus*) pode expressar, ou comunicar, está nele e não fora dele.

Seu *Balé de Ação* retirou da dança sua função de entreter a audiência ao propor que a peça coreográfica deveria ocorrer em um único ato temático, composto por: apresentação, desenvolvimento e desfecho da trama, ou seja: começo, meio e fim. Suas composições encontravam-se vinculadas à lógica causal vigente e, se partimos do pressuposto que somos criadores e criaturas dos ambientes que habitamos, não teria como ser diferente. Mas, apesar dessa circunstancialidade, Noverre formula várias questões que são ontológicas para a dança e, portanto, merecem nossa atenção até hoje.

Para ele, a criação em dança pressupõe: definir um campo temático específico; recortar o objeto a ser investigado; conhecer as possibilidades do corpo; resolver no e pelo movimento os problemas que se apresentam durante o ato compositivo; e, buscar relações coerentes entre todos os elementos presentes em uma peça de dança. Noverre entendia que tudo o que está em cena age e, por essa razão, além de repensar o corpo em movimento, também reformula as relações entre música, figurino e cenário.

A genialidade e a contemporaneidade de Noverre jamais deveriam ser menosprezadas, dada a importância das contribuições de suas pesquisas para a construção do conhecimento na área da dança.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DAWKINS, Richard. *A grande história da evolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GIELEN, Pascal. *Criatividade e outros fundamentalismos*. São Paulo: Annablume, 2015.
- KIRSTEIN, Lincoln. *Dance: a short history of classic theatrical dancing*. New York: Dance Horizons, 1997.
- LAWSON, Joan. *A history of ballet and its makers*. London: Dance Books, 1976.
- LESSING, Gotthold E. *Dramaturgia de Hamburgo*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2005.
- LEVINSON, Andrés. *Cartas sobre la danza y los ballets de Jean Georges Noverre*. Habana: Arte y Literatura, 1985.
- PAIS, Ana. *O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas*. Lisboa: Colibri, 2004.

SEÇÃO 2

**PERSPECTIVAS
DO ENSINAR**



ENTRELAÇANDO TEORIAS PARA APRENDERENSINAR BALÉ CLÁSSICO

NEILA BALDI

Estende o braço. Agora o pescoço, os dedos das mãos, a perna etc. Que partes do teu corpo se estendem? Entender cinesteticamente o estender para depois compreender um estender específico do balé clássico, como o *tendu*. Partir do princípio do movimento e não da sua forma. Sair da aprendizagem vinda da cópia do movimento codificado para outras possibilidades de chegada ao código do balé clássico.

Tradicionalmente, as aulas de balé clássico se dão com o(a) professor(a) demonstrando o movimento e o(a) aluno(a) copiando: primeiro na barra e depois no centro. Há uma sequência de movimentos codificados a serem executados na barra e no centro, e desde o primeiro dia de aula esta ordem é seguida.

Na proposta metodológica *Espiral do/no movimento/conhecimento* para aprenderensinar¹ balé clássico, esta ordem não é seguida, pois a técnica clássica é pensada como um alfabeto e, como tal, pode ser aprendida e ensinada de diversas formas. A sequência de movimentos a ser executada na barra e no centro é construída aos poucos, no desenrolar das aulas. A demonstração dos movimentos não é o principal procedimento metodológico.

¹ Paulo Freire (1996, p. 24) diz que: “Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” Como os dois verbos têm uma relação direta com o outro, proponho, apoiada em autoras da Pedagogia, como Carmen Lúcia Pérez e Carmen Sanches Sampaio (2012), o aprenderensinar juntos.

O(a) aluno(a) aprende a partir dos eixos (re)conhecer, (re)significar, conceituar e explorar, que partem dos pressupostos da Educação Somática² e do Construtivismo Pós-Piagetiano.³ Além disso, os conteúdos trabalhados na sala de aula não se restringem aos movimentos codificados, partindo da tríade dança-expressividade-estrutura corporal, ou seja, movimentos codificados do balé clássico, Categoria Expressividade⁴ (Rudolf Laban) e Coordenação Motora⁵ (Marie-Madeleine Béziers). Assim, as aulas têm desde momentos de sensibilização corporal – para o alinhamento da estrutura musculoesquelética – quanto sequências de barra e centro, mas também momentos denominados laboratórios de criação,

² Segundo Fortin (2002, p. 128), “um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas.” Aqui utilizo as abordagens somáticas Sistema Laban/Bartenieff e Coordenação Motora.

³ “O termo hoje designa um conjunto teórico e de práticas que abrangem a obra de muitos autores e desdobramentos práticos diversificados. Piaget, apesar de ter alguns escritos sobre educação, não foi e não pretendeu ser pedagogo e não teve como interesse, portanto, a realização de projetos ou métodos pedagógicos. No entanto, verifica-se que grande parte da produção que tem como fundamento o construtivismo refere-se à educação, e, mais especificamente, à educação formal. Sendo assim, os métodos pedagógicos hoje ditos construtivistas são construções baseadas na teoria formulada por Piaget, principalmente sobre o desenvolvimento infantil (ou em algum tema contido nela) e/ou em autores que desenvolveram suas pesquisas na mesma linha.” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 19-20).

⁴ Em *O corpo em movimento*, Ciane Fernandes (2006) chama a atenção para a tradução da palavra *Antrieb*, acabando por denominar a categoria como Expressividade. No artigo *Sobre corpos vivos* (2016), a autora volta a discutir o tema. Segundo ela: “Para fundamentar a categoria da *Eukinética*, Laban escolheu o termo em alemão *Antrieb*, que significa ímpeto ou propulsão. Em inglês, este termo foi traduzido para *effort*, e é ensinado no *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies* (LIMS) em Nova York como ‘atitude mais interna em relação aos quatro fatores do movimento’ (*inner attitude towards the four motion factors*). De fato, no LIMS, a categoria passou a ser denominada de *Effort*, enquanto que no *Laban Centre London* (*Trinity Laban*), a categoria denomina-se *Dynamics* (Dinâmica) e inclui os chamados *motionfactors* ou *effort factors*.” (FERNANDES, 2016, p.61-61). Diz a autora ainda: “Apesar de expressividade ser um termo que, na minha experiência, mantém-se fiel à noção de uma ‘atitude mais interna com relação aos quatro fatores’, ainda não me parece o termo mais próximo a ímpeto ou propulsão [...] Portanto, recentemente, tenho traduzido *Antrieb* para ‘pulsão’” (FERNANDES, 2016, p. 65-66). Mesmo considerando essas colocações, uso, para meu trabalho, o termo categoria expressividade.

⁵ A fisioterapeuta Marie-Madeleine Béziers estudou a Coordenação Motora – nome dado a um de seus livros – junto com outras duas parcerias: Suzanne Piret e Yva Hunsinger. No Brasil, a apropriação do seu trabalho pode ser entendida como uma abordagem somática.

em que o(a) aluno(a) é convidado a criar células de movimento a partir do aprendizado da sala de aula. Os eixos metodológicos se dão em espiral, um levando a outro, sem ordem prioritária, abrangendo diversos procedimentos.

O conteúdo do balé clássico nasce dos sete verbos essenciais desta dança.⁶ Akiko Yuzurihara (2013) afirma que os nomes dos movimentos codificados do balé clássico – oriundos de um verbo, um substantivo ou de um substantivo vindo de *pas*, *temps* ou *saut* – dão pistas de que movimento será executado ou de como será feito. Segundo ele, boa parte dos movimentos oriundos de verbos surgiu nos séculos XVII e XVIII, enquanto que muitos dos advindos de substantivos foram desenvolvidos no século passado, construídos a partir de modificadores, como direção (*en avant*, *en dehors* etc.), nível espacial (*a terre*, *en l'air* etc.), tamanho (*grand*, *petit* etc.), repetição (*simple*, *double* etc.) e ornamentação (*allongé*, *battu* etc.) Para Yuzurihara (2013), ao pensarmos nos modificadores, podemos ampliar o vocabulário do balé clássico.

As aulas, nesta proposta, geralmente começam pelos eixos metodológicos explorar ou (re)conhecer. Um dos procedimentos do eixo *explorar* é pesquisar os verbos. Há uma primeira exploração geral – que partes do corpo dobram, por exemplo – para uma posterior exploração dirigida: no exemplo citado, dobrar a perna. À medida que os movimentos codificados se tornam mais complexos, a exploração dirigida irá abranger mais verbos: por exemplo, um *passé développé* nascerá da pesquisa com deslizar, dobrar e estender. Para isso, outro eixo metodológico é acionado: *(re)conhecer* – neste caso, seus conhecimentos prévios, um dos princípios do Construtivismo Pós-Piagetiano. Ou seja, é preciso (re)conhecer que os verbos são princípios de movimentos codificados.

Quando proponho o uso dos verbos, digo sempre que parto do balé clássico, do alfabeto, mas que podem surgir movimentos que não existem nesta codificação, ou seja, que podemos criar neologismos. A técnica codificada é a base para a exploração, cuja finalidade é chegar

⁶ Dobrar, estender, girar, saltar, elevar, lançar e deslizar (PAVLOVA, 2000).

ao código, mas também é a base para a criação de novas palavras, frases de movimento etc.

A pesquisa de movimento proposta no eixo *explorar* está de acordo com um dos princípios da Educação Somática e também do Construtivismo Pós-Piagetiano: a descoberta pessoal. Segundo o *Regroupement pour l'éducation somatique* (R.E.S), a Educação Somática promove a responsabilidade individual e a autonomia, a partir da experiência íntima e pessoal.⁷ Assim, o(a) aluno(a) torna-se investigador do seu próprio movimento (DOMENICI, 2010). A exploração de movimento – procedimento comum na dança contemporânea – não é muito usual no balé clássico, como bem lembram Rousejanny Ferreira e Rosangela Patriota (2014, p. 181): “no universo do balé é uma porta que se abre e ainda há muito a ser explorado.”

Por sua vez, a chegada ao movimento codificado faz parte do eixo *conceituar*, uma vez que:

De acordo com Piaget, não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura – é isso que Piaget denomina “assimilação”. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 4).

Cada movimento construído no centro, após a exploração, é levado para a barra. Ou seja, o(a) aluno(a) descobre o *plié*, por exemplo, e depois dança uma sequência de movimentos que tenha este código. Isso significa que nas primeiras aulas não há toda a sequência de movimentos comuns na barra, esta é construída aos poucos, ou seja, pode ser que em um dia, eu faça apenas *plié*, *tendu* e *rond de jambe* e em outra aula acrescente mais alguns movimentos codificados e assim por diante. Compreendo que:

⁷ “L'éducation somatique favorise la responsabilisation des individus et les accompagne dans une démarche d'autonomie, sur la base de l'expérience intime et personnelle que chaque personne a en tant que corps vivant.” (REGROUPEMENTPOUR L'EDUCACION SOMATIQUE, 2020).

Se eu entendo que o *plié* é um dobrar, é diferente de eu apenas copiar o movimento, pois vou executá-lo de uma forma anatomicamente mais harmônica, uma vez que estarei entendendo seu princípio. E se eu entendo que do dobrar (dos joelhos ou de outras partes do corpo) pode surgir não só um movimento desta dança, mas outros também, eu abro a possibilidade para descobrir o código e criar eu mesmo minhas sequências. (BALDI, 2016, p.200-201).

A aula pode começar pelo eixo *(re)conhecer*: como estou hoje, quais as tensões musculares, como está a distribuição do peso do meu corpo? Em minha prática docente, uso a abordagem da Coordenação Motora como estudos anatômicos em movimento. Trata-se, neste caso, de um *(re)*conhecer a estrutura musculoesquelética, perceber alinhamentos/desalinhamentos. Nesta proposta, ao longo das aulas, o *(re)conhecimento* é feito por partes: dos pés à cabeça, partindo do entendimento da Coordenação Motora de que a estrutura musculoesquelética é formada por unidades de coordenação (braços, pernas, tronco, mãos e pés), que se relacionam e afetam a unidade seguinte, formando um grande sistema elíptico. “O equilíbrio na Coordenação Motora se baseia na relação entre forças opostas. [...] O equilíbrio não é fixo, mas um jogo cinético ininterrupto.” (BIANCHI; NUNES, 2015, p. 162). Ou seja, durante algum tempo trabalha-se o alinhamento dos pés, depois das pernas (eixo ísquio-calcâneo) etc. O(A) aluno(a) compreende, vivenciando, como se dá esta coordenação motora. Este é o primeiro passo para a mudança de um eventual desalinhamento.

Quando proponho que os conteúdos da minha aula partam da tríade dança-expressividade-estrutura corporal, penso em um dos princípios da Educação Somática, o da integração – que não é só corpo e mente, mas no todo, e que esta integração é pessoal e relacional. O que significa que os conteúdos do balé clássico se alinham aos da estrutura corporal: ou seja, quando a ênfase é nos pés, os movimentos codificados trabalhados são os que utilizam mais este segmento corporal, assim como o en dehor só surge quando a estrutura coxofemoral e o verbo girar – uma vez que o en dehor é uma rotação – são trabalhados. É por isso que, no início do processo de aprenderensinar balé clássico, proponho que as pernas

fiquem paralelas, pois estou interessada, neste momento, no realinhamento a partir dos pés e percebo que o en dehor pode não ajudar a alcançá-lo. É este alinhamento bem construído que me ajudará, depois, a estar en dehor. Posso integrar também os conteúdos da Categoria Expressividade aos de balé clássico. No início, faço conexões dois a dois entre os conteúdos da tríade – por exemplo, estrutura anatômica-código do balé clássico ou Categoria Expressividade-código do balé clássico – mas há momentos em que todos estão enfatizados.

Este (re)conhecimento do início da aula está ligado a outros quatro princípios da Educação Somática: privilégio à informação que vem do corpo, autorregulação, reconhecimento de padrões e “corpo saudável”,⁸ podendo voltar durante a barra: por exemplo, o(a) aluno(a) perceber que sempre que vai fazer o tendu levanta a crista ilíaca ou outro vício de movimento. Em minhas aulas, evito usar o espelho, ou seja, os (as) alunos(as) têm de reconhecer como executam os movimentos e por indicações verbais ou às vezes por toque posso ajudá-los(as) na autorregulação. O(A) colega observa o(a) outro(a) e lhe dá um feedback para também ajudar. Segundo Fernandes (2012, p. 6):

Enquanto o aprendizado através da imitação de uma imagem externa ideal reforça o método de introjeção de imagens do ego narcisista – inclusive com “treinamentos” à frente do espelho que constantemente projetam a consciência fora do corpo –, a aprendizagem através da imagem somática traz o foco e o poder para dentro do realizador, reforçando sua autonomia e integrando consciência-biologia-meio em prol de uma auto-organização libertadora.

Após o início da aula, pelos eixos explorar ou (re)conhecer, é desenvolvida a barra que, como dito anteriormente, a cada aula ganha uma nova sequência de movimentos, sendo construída aos poucos. Até a construção de toda a barra, as sequências de movimentos codificados são repetidas, uma vez que:

⁸ A prevenção/manutenção da saúde, sobretudo o alinhamento musculoesquelético, é uma das características da Educação Somática.

Mediante a repetição, alimenta-se a memória onde se armazena experiências que, por sua vez, são necessárias para que surja, de novo, a inspiração, aumente a sensibilidade e se desenvolva maior compreensão. (ULLMANN, 1990, p. 116).

Fazer a mesma sequência por algum tempo permite a sua memorização e, assim, que o movimento se torne automático, isto é, que não seja necessário pensar sobre como fazê-lo toda vez em que é executado. Para isso, durante um período, não só repetimos as mesmas sequências como também as fazemos em um ritmo mais lento – a alteração do ritmo é um dos princípios da Educação Somática. Com o domínio da mecânica geral do movimento codificado, abre-se espaço para outras percepções no momento de sua execução. Assim, são realizados procedimentos ligados ao eixo (*re*)conhecer ou (*re*)significar. O(a) aluno pode ser convidado a realizar a sequência prestando atenção ao caminho do movimento ou tentando verificar que osso comanda o movimento – procedimentos que estão dentro do eixo (*re*)conhecer. O uso dos olhos fechados ajuda neste (*re*)conhecimento. Esses procedimentos estão de acordo com um dos princípios da Educação Somática, o de privilégio à informação que vem do corpo. Na Educação Somática, o(a) aluno(a) está atento ao como, ao processo, pois o *interesse* é “pelo corpo por meio da experiência do ‘eu’”. Ali é valorizada uma subjetividade que se educa e se refina de uma sessão a outra por estratégias pedagógicas precisas.” (FORTIN, 2011, p. 30).

As sequências de movimento na barra podem ser executadas também com variações dinâmicas (Categoria Expressividade), ou seja, executar um movimento tipicamente leve de forma mais pesada, ou um movimento direto de forma indireta etc. Neste caso, no entanto, há anteriormente um explorar dos fatores do movimento (fluxo, tempo, espaço e peso), para a conceituação dos mesmos e posterior uso. Os movimentos do balé clássico podem surgir da pesquisa a partir da Categoria Expressividade: chegar ao *chassé* (que é um deslizar) investigando uma ação direta, leve e sustentada. Assim, o Sistema Laban/Bartenieff serve tanto para dar um “colorido” ao movimento, mudando a sua expressividade, quanto pode ser usado metodologicamente para a chegada ao código clássico.

As variações dinâmicas do movimento estão no eixo *(re)significar*, que tem também como procedimentos o início do movimento pelo lado esquerdo (não usual), ou a alteração da iniciação de um movimento (como é um *tendu* pensado pelo dedão ou pelo ísquio?). Ou seja, em cada aula que o movimento é refeito, pode ser feito de forma diferente. A alteração do andamento dos movimentos também entra neste eixo: posso começar a sequência de *plié* em oito tempos e, depois de algumas aulas, fazê-la em quatro tempos, por exemplo. É importante ressaltar que no decorrer das classes as sequências são modificadas, isto é, fica-se um tempo repetindo-as, mas depois novas sequências são feitas com os mesmos movimentos codificados.

Para Piaget, o conhecimento é construído a partir de constantes de-equilíbrios que provocam a necessidade de novos equilíbrios. Por exemplo, quando uma criança ouve afirmações contraditórias ou desafiadoras, ela vive um desequilíbrio e busca, então, um novo equilíbrio. É o que se denominou conflito cognitivo. Neste sentido, os procedimentos descritos no eixo *(re)significar*, realizados na barra – mas que também ocorrem no centro –, servem de desequilíbrios. Para que o equilíbrio ocorra, outros verbos são acionados: assimilação e acomodação. A assimilação é aquilo que provoca o desequilíbrio e a acomodação, o que permite o equilíbrio. A assimilação pode ser:

- *Reprodutiva ou funcional*: quando um novo esquema de conhecimento é construído, a tendência é repeti-lo. No caso do balé, o aprendizado de um movimento codificado e a sua repetição.
- *Generalizadora*: aplicação do novo esquema/conceito a outra coisa. Para o balé, partindo-se dos princípios dos movimentos (verbos), é pensar que todos os movimentos com o mesmo princípio possuem o mesmo nome.
- *Recognitiva*: entender quais conceitos podem ser aplicados a outros. No caso do balé, compreender no passé, há um dobrar (do *plié*).
- *Recíproca*: quando se usa mais de um conceito/esquema, ou seja, compreender que o *pas de développée* tem um dobrar (do *plié*) e um estender (do *tendu*) e poder verificar outros movimentos que têm essa mesma estrutura.

Já a acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação dos anteriores:

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação. [...] Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (PIAGET, 1987, p. 18-19).

Na busca pela solução do problema, o sujeito pode chegar a um equilíbrio provisório, considerado, posteriormente, um erro. Em última instância, aprende-se a partir dos erros. Becker (2011) compreende a equilibração como um processo de autorregulação, de retroalimentação (*feedback* e *feedforward*), o que significa que, neste âmbito, o Construtivismo Pós-Piagetiano está de acordo com um dos princípios da Educação Somática, que é o do autorregulação. Antonio García e Artemio Fabregat (1998, p. 82, grifo nosso) dizem que “uma estrutura em equilíbrio é uma estrutura em *plenitude*, e por sua vez, é uma estrutura aberta capaz de adotar-se às variáveis condições do meio.”

A barra executada ao longo dos meses é reconstruída diversas vezes e, em alguns momentos, criada pelos alunos(as). Nesta construção, eles(as) têm de descobrir como fazer variações, como fazer ligações entre movimentos etc. Esta construção está ligada ao eixo *conceituar*, uma vez que no entendimento do Construtivismo Pós-Piagetiano, conceituar é atribuir sentidos:

O processo de construção de significados que, em maior ou menor medida, é realizado por alunos e alunas sobre os conteúdos de ensino, é inseparável do processo mediante o qual atribuem este ou aquele sentido aos conteúdos. Os alunos não atribuem, primeiramente, um determinado sentido ao conteúdo da aprendizagem para depois proceder à construção de significados sobre ele. Tampouco constroem primeiro significados, passando depois a atribuir um sentido. Os alunos constroem determinados significados sobre os conteúdos à medida que, simultaneamente, atribuem-lhes determinado sentido. (COLL; MARTÍN, 2009, p. 207-208).

Em suma, o(a) aluno(a) não sabe só as palavras ou letras do alfabeto – no caso, o balé clássico – ele(a) é desafiado a criar frases ou novas palavras, a dar sentido ao que está vivendo.

Do mesmo modo, os(as) alunos(as) também criam sequências para o centro – em um procedimento que denomino laboratório de criação. Estas criações podem partir de diversos estímulos, como as partes do corpo, um conceito oriundo da dança (Sistema Laban/Bartenieff), de movimentos do balé clássico (uma sequência com cinco movimentos conhecidos, por exemplo) etc. A criação, portanto, permite a sistematização do conhecimento. No caso do uso dos verbos, isso significa que podem surgir movimentos variados, codificados ou não. Ou seja, os princípios de um movimento de balé clássico podem estar em outros movimentos que não desta técnica. Pode-se também construir células coreográficas a partir dos verbos, mas com a intenção do código – não pensar no código *a priori* – ou seja, criar uma célula que tenha de dobrar, estender e deslizar, o que significa que poderia surgir *plié*, *tendu* e *chassé*. Em ambos os casos, solicito que aqueles(as) que assistem à célula de movimento criada digam quais são os verbos utilizados.

Estes momentos podem também ser pensados a partir do eixo (*re*) *significar*, com alterações do que foi criado: nas mudanças no movimento (iniciação do mesmo, alterações relativas aos fatores do movimento) ou na composição cênica. Um procedimento comum que uso na criação é a (re)significação de repertórios de balé clássico – cada aluno(a) pega um trecho de uma coreografia que aos poucos será transformada pelas variações dinâmicas, composicionais etc. Inclusive, na aprendizagem deste repertório, solicito que identifiquem os verbos de cada movimento. As (re)significações são importantes, pois:

Se eu achar meu caminho para um arabesco, eu posso não perceber isto como um arabesco, mas como outra coisa [...] colocar um novo significado para o velho (p. 313). [...] Difundir este pensamento ajuda na compreensão de que o Balé não está e nem esteve cristalizado, mas sim, de que houve e há uma constante transformação nas produções humanas, conforme a realidade em que se insere. (GOLDEBERG, 1997 *apud* ABRÃO *et al.*, 2006, p. 92-93).

Outra mudança proposta nas aulas é dos lugares na barra e no centro: cada sequência é feita com uma pessoa diferente à frente. Segundo Judith Alter (1986 *apud* STINSON, 1995), há uma hierarquia velada nas aulas de técnicas codificadas, em que os(as) veteranos(as) ou considerados(as) mais ágeis se colocam à frente. Para que isso não ocorra, a cada sequência – na barra ou no centro – trocamos o(a) primeiro(a) da fila.

Essa proposta de aprenderensinar balé clássico, aqui descrita, entende o balé como uma língua viva, que pode passar por constantes modificações e, portanto, criar neologismos. Para muitos(as) estudantes, este modo de vivenciar a técnica clássica facilita o seu entendimento. Além disso, é uma experiência que permite a autoformação, a autopercepção e favorece a autonomia do(a) aluno(a). Pensar em outro modo de aprenderensinar balé clássico – e vivenciar este outro jeito – faz também com que o próprio balé clássico seja (re)pensado e isso poderá contribuir para a mudança na própria dança como um todo e não apenas na clássica.⁹

Referências

ABRÃO, Elisa; FIAMONCINI, Luciana; KRISCHKE, Ana Alonzo; SARAIVA, Maria do Carmo. Imagens e percepção da dança: da estética formal à expressão estética. In: SILVA, Ana Marcia; DAMIANI, Iara Regina (org.). *Práticas corporais*: volume 4. Florianópolis: Naem-blú-Ciência e Arte, 2006. p. 85-99.

BALDI, Neila Cristina. A experiência da espiral do movimento/conhecimento como estratégia educativa em um curso de Licenciatura em Dança. In: SOARES, Sandra; GARRIDO, Edleusa; CORREIA, Silvia (org.). *Experiência educativa na universidade*: desafio para a formação de profissionais e autônomos. Salvador: EdUneb, 2016. p.183-217.

BECKER, Fernando. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTROYA, Adrian O. D.; SHIMIZU, Alessandra M.; MARÇAL, Vicente E. R.; MOURA, Josana F. B. (org.). *Jean Piaget no século XXI*: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 209-229.

⁹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, com orientação da professora doutora Ciane Fernandes e com financiamento parcial da Capes.

BIANCHI, Paloma; NUNES, Sandra M. A coordenação motora como dispositivo para criação: uma abordagem somática na dança contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 148-168, jan./abr. 2015.

COLL, César; MARTÍN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2009. p.197-221.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e na pesquisa em artes cênicas*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, Ciane. A imagem somático-performativa: força, conexão e integração. In: COLÓQUIO FRANCO BRASILEIRO DE ESTÉTICA, 9., 2012, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Escola de Belas Artes da UFBA, 2012.

FERNANDES, Ciane. Sobre corpos vivos: pulsões de uma autenticidade em movimento. *Revista Encontro Teatro*, Goiânia, n. 3, p. 55-76, jul. 2016.

FERREIRA, Rousejanny S.; PATRIOTA, Rosângela. Configurações de um novo balé: as desconstruções de William Forsythe. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. *A dança clássica: dobras e extensões*. Joinville: Nova Letra, 2014. p.177-182.

FORTIN, Sylvie. Living in movement: development of somatics practices in different cultures. *Journal of Dance Education*, London, v. 2, n. 4, p. 128-136, 2002.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (org.). *O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 27-42.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Antonio; FABREGAT, Artemio. A construção humana através da equilibração de estruturas cognitivas: Jean Piaget. In: MINGUET, Pilar A. (org.). *A construção do conhecimento na educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 81-109.

PAVLOVA, Anna. *Novo dicionário de ballet*. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

PÉREZ, Carmen L. V.; SAMPAIO, Carmen S. Conversas sobre aprenderensinar a ler a escrever: (nos) alfabetizando com crianças e sem cartilhas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p.395-429.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.

REGROUPEMENT POUR L'ÉDUCATION SOMATIQUE. *Nature et limites*. Disponível em: http://education-somatique.ca/?page_id=50 Acesso em: 25 out. 2020.

SANCHIS, Isabelle P.; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 18-33, maio 2010.

STINSON, Susan. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. *Revista Pro-posições*, Campinas, v. 6, n. 3, p. 77-89, nov. 1995.

ULLMANN, Lisa. Algumas normas para o estudioso do movimento. In: LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

YUZURIHARA, Akiko. The construction of classical dance vocabulary in the light of the principle of variation: a comparison with the compositional techniques of contemporary dance. *Comparative Theater Review*, Tokyo, v. 12, n.1, p. 133-145, mar. 2013.



BALLET E O MÉTODO SOMÁTICO IDEOKINESIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

ROSELY CONZ

JÚLIA ZIVIANI VITELLO

SOBRE REIS, SÚDITOS E O BALLET DO SÉCULO XXI

Nada era realmente explicado e o ensino parecia ofensivamente autoritário. De nós era esperado imitação e absorção, e acima de tudo obediência: “por favor, faça” era tudo o que os Russos podiam dizer e por que era recebido com perplexidade ou categoricamente ignorado .

Homans (2010, p. xvii, tradução nossa)

Ao debruçar-se sobre a história do ballet, Jennifer Homans encontra-se com suas memórias, demonstrando que o ensino-aprendizado dessa técnica permanece ainda baseado no sistema de poder da corte europeia, em que o ballet nasceu. O rei manda, o súdito obedece. Essa hierarquia dura, muitas vezes não adaptada para o século XXI, aparece também na presente formação de bailarinos: um modo de ensinar baseado prioritariamente na imitação do corpo do professor, seguida de constantes repetições que acontecem sem explicações sobre como ou por que fazer determinado movimento.

Podemos argumentar que existem algumas implicações políticas relacionadas à história da dança como possíveis geradoras desta hierarquia, ainda presente no ensino do ballet.

Um exemplo é a ideologia presente na corte de Luís XIV, quando o ballet atinge seu apogeu como forma de arte, de que o estado Francês existia

na pessoa ou no corpo do monarca. O corpo do rei era o seu reino, e a sua existência era o que mantinha a paz e harmonia (HOMANS, 2010, p. 11). É importante, então, lembrar que os valores sociais e políticos em que a técnica surgiu permanecem incorporados ao seu ensino, embora escolhas sobre outras possibilidades possam ser feitas a partir do estudo e reflexão pelos professores. Também é fato que muitas vezes os registros escritos não são suficientes para fazer o ensino prático do ballet, sendo esta, consequentemente, uma arte transmitida frequentemente através da memória (HOMANS, 2010, p. XIX). O professor é o depositário do conhecimento, partilhável apenas quando este está presente. Esse aspecto da técnica reforça, muitas vezes, uma atitude autoritária e um modo de ensino em que o professor repete tanto o que ele aprendeu quanto o modo como aprendeu, criando um ciclo de repetição difícil de quebrar. Nossa escolha sobre como mudar esse ensino verticalizado, a partir de um modelo baseado na ideia de troca e não de transferência de conhecimento, foi pautada pela *Ideokinesis*.

Ideokinesis

A Ideokinesis é considerada parte do campo de conhecimentos da educação somática. Esta pode ser entendida como um conjunto de práticas que possuem princípios comuns. O principal deles é observar o corpo a partir de uma perspectiva em que não há a dissociação cartesiana entre mente e corpo. Estas “partes” são vistas em rede, interligadas e interdependentes. Da mesma forma, os aspectos subjetivos – sensações, pensamentos, emoções – e objetivos – alinhamento ósseo, uso dos músculos profundos, respiração etc. – do movimento são vistos como fonte de informação igualmente importantes. O corpo é observado como gerador de conhecimento e não apenas como um receptáculo de informações ou técnicas.

Ainda que muitos métodos somáticos, inclusive a *Ideokinesis*, tenham surgido por razões relacionadas à autocura de seus criadores (FORTIN, 1999, p.41) e utilizados inicialmente com fins terapêuticos, o principal objetivo desses métodos é a educação:

Educar vem da mesma raiz de eduzir, que significa extrair ou evocar aquilo que está latente. Educar é, portanto, extrair da pessoa as capacidades latentes para compreender e viver, e não encher uma pessoa passivamente de conhecimento preconcebido (NACHMANOVITCH, 1993, p.109).

Diversos estudos sobre a integração da educação somática ao processo de ensino da dança, inclusive do ballet, foram e continuam sendo publicados (DOMENICI, 2010; GREEN, 2015; LYCHLYTER, 1999). Esse fato não diminui a importância deste texto dedicado a *Ideokinesis*, especialmente no Brasil. A primeira razão para tanto é que a maioria dos livros sobre o método não está disponível em português¹ e, portanto, este capítulo constitui uma tentativa de compartilhar esse conhecimento em outra língua.

A segunda razão é que a *Ideokinesis* é um dos poucos métodos somáticos que não possui uma formação institucionalizada, o que contribui para democratizar o acesso e prática do mesmo. Mabel Todd, criadora do método, e depois Lulu Sweigard e Barbara Clark, suas alunas e seguidoras, fizeram questão de mantê-lo assim. Dessa forma, cada praticante pode utilizar a *Ideokinesis* de maneira flexível e adaptada aos seus interesses e objetivos sem, contudo, distanciar-se dos seus fundamentos.

Ressaltamos ainda que o desenvolvimento da *Ideokinesis* foi baseado no trabalho com bailarinos e, nesse processo, as suas demandas influenciaram as propostas do método, num encontro entre a dança e as somáticas, enriquecedor para ambos:

A maioria dos alunos de Sweigard eram bailarinos ou estavam de alguma forma afiliados com a profissão da dança. Alguns deles continuaram ensinando o material em diferentes contextos, como tinham sido ensinados, mas muitos outros aplicaram o conhecimento adquirido no estudo da *Ideokinesis* ao ensino da dança. Consequentemente, a segunda geração de pesquisadores foi chamada de Geração da Dança (*Dance Generation*). (MATT, 2014, tradução nossa).

¹ Até a finalização deste texto, não haviam sido publicadas versões em português dos livros escritos por Mabel Todd (1968), Lulu Sweigard (1974), Barbara Clark, Irene Dowd (1990) ou Andre Bernard (2006), referências no estudo e desenvolvimento da *Ideokinesis*.

Andre Bernard (1924–2003) e Irene Dowd, dois pesquisadores da Dance Generation mencionada acima, trabalharam intensamente com bailarinos. Bernard foi professor no departamento de dança da Universidade de Nova Iorque por cerca de 38 anos. Irene Dowd foi, durante seis anos, assistente de Lulu Sweigard na Divisão de Dança (Dance Division) da Juilliard School of Arts, atuando depois como professora de dança em instituições de ensino como Columbia University, New York University, Juilliard School, Naropa Institute etc.

Por último, observamos que diversos professores sugerem imagens (o principal meio utilizado na *Ideokinesis*) como ferramenta de aprendizagem em aulas de ballet. Entretanto, a *Ideokinesis* inclui uma filosofia e um conjunto de estratégias que vão além da visualização de imagens, incluindo a perspectiva holística do indivíduo, o conhecimento aprofundado das estruturas anatômicas e funcionais do corpo, entre outros. Além disso, as imagens utilizadas na *Ideokinesis* não são aleatórias. Ao contrário, foram desenvolvidas e aplicadas em longos estudos realizados especialmente por Lulu Sweigard, uma das pioneiras do método.

Para Sweigard, o problema básico da maioria dos professores de dança era que o uso que eles faziam de imagens em sala era algo ‘recebido’. A tendência era que eles apenas repetissem o que quer que tenham aprendido de quem quer que fossem os seus professores e, portanto, o uso de imagens incorretas ou distorcidas continua sendo transmitido de professores para alunos, e tem sido assim por séculos. (WILLIAMS, 2011, p.2, tradução nossa).

O estudo anatômico é essencial no trabalho com a Ideokinesis e conhecer as direções ósseas, os músculos e articulações envolvidos nas ações permite que o professor sugira imagens efetivas aos seus alunos. Estes, por sua vez, devem também ser expostos a esse conteúdo, tornando-se capazes de observar e reconhecer suas estruturas – ossos, articulações, músculos etc. – como partes integradas, vivas, moventes e singulares em suas características.

O primeiro dos princípios da Ideokinesis (ideo, imagem, e kinesis, movimento) é, então, a utilização das imagens como facilitadores no processo

de modificação de padrões de movimento. Um dos possíveis conflitos do aluno iniciante na prática da Ideokinesis pode ser a instrução inicial de não fazer nenhum movimento voluntário. “Como não se mover numa aula de ballet?”, é a pergunta que surge. Explicamos: a prática do método usualmente começa no chão, na posição do Repouso Construtivo.² Quando aplicado a aulas de dança, o propósito não é imobilidade, mas sim permitir que a visualização de uma imagem específica possibilite que um padrão de movimento diferente do habitual possa surgir. Igualmente importantes nesse processo são os princípios que devem ser aplicados a todas as imagens sugeridas: (a) estar sempre em movimento, (b) ter localização e (c) direção precisas no corpo. Irene Dowd (1990, p. 10, tradução nossa) elucida:

Ao visualizar, você não está apenas ativando os caminhos neurológicos precisos, permitindo-lhe realizar o movimento desejado. Você está, na verdade, estabelecendo novos padrões no seu sistema nervoso que podem substituir os antigos que você não deseja mais.

O ensino do ballet enfatiza frequentemente aspectos quantitativos do movimento: mais alto, maior, mais rápido. Há também o pressuposto que o aluno realize o movimento *certo* e a regulação desse critério é feita pelo professor. Na Ideokinesis, entretanto, o foco é aprender quais são os *melhores* padrões de funcionamento para realização dos movimentos. Busca-se o melhor, em vez do movimento ideal, conceito que cria espaço para um desenvolvimento constante e adaptado ao momento e contexto presentes. “Não há ‘imagem certa’, ou ‘postura correta’ ou mesmo ‘movimento correto’. Há apenas um modo de funcionamento que é simultaneamente unificador e expansivo para você nesse movimento.” (DOWD, 1990, p. 12, tradução nossa).

O fato de que Dowd finaliza a sua fala com “para você” é também digno de observação e aponta para a premissa de que a melhor forma de

² Corpo em posição de equilíbrio, onde a coluna vertebral está apoiada no chão e o corpo está em decúbito dorsal, com pernas flexionadas na posição paralela e braços colocados ao lado do corpo com palmas das mão voltadas para o chão.

ensinar é a que reconhece o corpo e as experiências como individuais e a percepção como uma ação subjetiva, partilhável apenas parcialmente.

A valorização dos aspectos subjetivos do movimento promove um ensino instrumentalizador, em que a pessoa/aluno, conhecendo seu corpo e suas potencialidades, torna-se, junto com seu professor, o responsável pelo seu aprendizado, em consonância com o que nos diz Irene Dowd (1990, p. 5, tradução nossa) sobre Lulu Sweigard:

Dr. Sweigard nunca se cansou de me dizer, até os seus últimos dias, que ela e eu éramos professoras, não doutoras, não terapeutas, não curadoras. Ela me lembrava e demonstrava constantemente que o trabalho de um professor é dar aos seus alunos as ferramentas de conhecimento e as habilidades para ajudá-los no sentido de que eles mesmos mudassem os seus próprios padrões de movimento. O bom professor dá ao aluno a capacidade de ser responsável por si. Professores eficazes tornam-se obsoletos no final.

Toque

No processo de aprendizado do ballet o toque é, frequentemente, utilizado pelos professores para corrigir a postura, posição dos braços, alongamento e posicionamento de pernas e joelhos dos alunos. Muitas vezes, entretanto, esse ato de tocar ocorre de maneira bastante diretiva, quase agressiva, visando obter respostas imediatas para o que é desejado. Aos toques agregam-se sugestões de ações como prender a barriga, fechar as costelas e prender o bumbum. A partir dos princípios da Ideokinesis, constatamos que estas sugestões não contribuem para ampliar o conhecimento da estrutura anatômica e funcional, faltando a tais ações a ideia de fluxo e movimento contínuo, essenciais à dança. Para ilustrar, uma possibilidade seria a imagem de costelas que derretem, seguindo a direção anatômica (que professores e alunos devem conhecer) levemente descendente que possuem, sempre em movimento.

A *Ideokinesis* propõe também uma perspectiva diferente para a utilização dos toques. Eles constituem uma maneira de auxiliar o aluno a localizar e direcionar a imagem em determinados pontos do corpo, constituindo uma sugestão ou informação, não uma imposição.

Tactile Aid (Toque Informante) é um toque leve – que inclui acariciar, tocar ou simplesmente segurar – a parte do corpo que está sendo imaginada. O toque pode ser parado ou em movimento. O seu propósito é clarificar onde a imagem está localizada e a direção em que ela está se movendo, trazendo foco e consciência cinestésica para o processo. Tactile Aid pode ser auto administrado, mas usualmente é feito por um parceiro ou professor. (BERNARD, 2006, p. 7, tradução nossa).

É possível perceber a diferença entre essa abordagem e a experimentada por muitos alunos do ballet. No caso da Ideokinesis, o toque deve ser feito de forma a auxiliar o aluno a reconhecer os seus padrões de alinhamento e movimento, sugerindo uma nova organização. Em Matt (1993, p. 16, tradução nossa), encontramos o depoimento de Barbara Clark, referindo-se à Mabel Todd:

As mãos da senhora Todd eram tão bem centradas que elas faziam exatamente o que ela queria que fizessem, dando as sensações exatas de direção e pressão para o aluno. Ao mesmo tempo, ela fornecia direções descrevendo a imagem para o estudante durante a prática [...] Isso dava aos alunos o sentido de cooperação nos procedimentos e ajudava-os a tornarem-se independentes.

O toque assemelha-se, nesse caso, a uma conversa silenciosa entre quem toca e é tocado. A escuta entre ambos torna o diálogo possível. Nessa conversa, o toque propõe, as respostas vão surgindo e precisam ser percebidas por quem está tocando e é tocado. Entretanto, será o desejo e disposição do aluno que permitirá a mudança na organização do corpo durante a ação. O professor o segue, utilizando seu conhecimento aprofundado sobre o corpo, sua sensibilidade e experiência, pois não se trata de colocar o aluno em uma nova posição, mas sim de ajudá-lo a encontrar uma organização melhor. Esta nova organização leva o aluno a diferentes possibilidades de mover-se, a partir da observação de si, da relação com o outro e com o espaço onde está inserido.

Como educadoras, consideramos que tocar o outro é um exercício de grande aprendizado. Percebemos que posicionar as mãos sobre outro corpo, encontrar a pressão adequada, observar as direções e compreender as respostas que surgem por meio do toque, para então propor a continuidade do trabalho não são tarefas simples. As primeiras respostas advindas desse

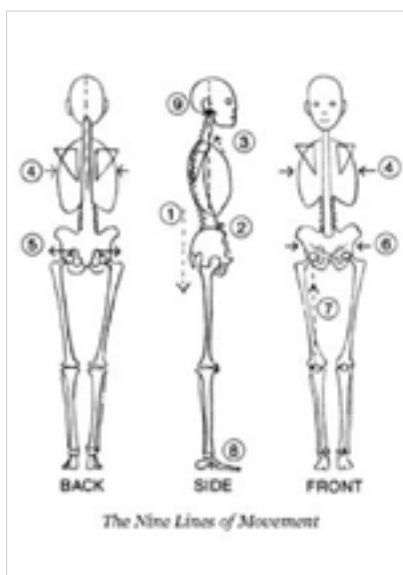
trabalho nem sempre são as mais eficientes ou as esperadas e aquele que está provendo o toque necessita entender que a pessoa tocada busca uma nova organização. Ela está em percurso, caminhando em direção a um lugar diferente e precisa de tempo e paciência para encontrar o que procura. Um caminho desconhecido, que talvez se fragilize e durante o qual podem acontecer desvios. O toque, então, atua como direcionador (não como condutor absoluto), para que o praticante possa, ele mesmo, perceber como e para onde o corpo se move, buscando o caminho mais eficiente.

Tocar o corpo de alguém significa simultaneamente ser tocado de volta (DOWD, 1990), constituindo um momento de comunhão de memórias que necessita respeito. Ao tocar os alunos, o professor também precisa localizar em seu corpo a parte tocada do outro, sentir e perceber por meio de suas mãos as camadas de músculos e os ossos que o constituem, possibilitando com esta escuta compromissada, que ele apoie as mudanças ocorridas no outro.

As nove linhas de movimento

Entre 1929 e 1974, Lulu Sweigard conduziu estudos com pessoas que foram submetidas diariamente ao que ela chamou de *posture teaching* (ensino postural), baseando-se nos conhecimentos adquiridos com Mabel Todd (SWEIGARD, 1974, p. 187). Esses estudos sobre alinhamento e postura foram realizados por Sweigard por meio do programa de doutorado na Universidade Columbia e posteriormente como docente pesquisadora dessa universidade e da Universidade de Nova Iorque.

FIGURA 1 – AS NOVE LINHAS DE MOVIMENTO
(THE NINE LINES OF MOVEMENT)



Fonte: Sweigard (1974, p.187).

A partir dessas pesquisas, a doutora Sweigard concluiu que as mudanças mais significativas ocorreram em alguns padrões de movimentos específicos.

Cada uma dessas mudanças possuía localização e direção no esqueleto, referindo-se à ossos que, imagneticamente, relacionavam-se (Figura 1).

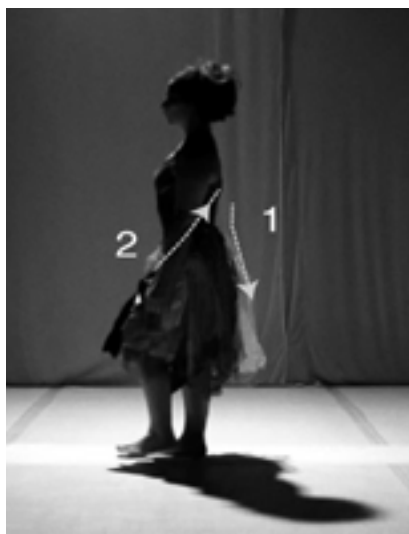
Nove áreas do esqueleto foram identificadas como aquelas cuja localização e alinhamento tiveram a maior influência sobre o alinhamento da estrutura como um todo. A localização e a direção do movimento imaginado em cada uma dessas áreas foram identificadas como uma linha- de-movimento entre partes específicas, cada uma começando e terminando no osso (SWEIGARD, 1974, p. 192, tradução nossa).

Nas imagens seguintes, exemplificamos as nove linhas de movimento que aparecem desenhadas sobre o corpo de uma das autoras, Rosely Conz, em um solo criado como parte de sua pesquisa de mestrado entre 2011-2013.³ Essa pesquisa teve como objetivo o uso da *Ideokinesis* como

condutor na mudança de padrões de movimento associados ao ballet clássico e, por isso, as imagens servem aos propósitos desse capítulo.

A primeira das nove linhas busca alongar (*lengthen*) a parte baixa da coluna (região sacro-lombar). A intenção é relaxar as tensões normalmente encontradas nessa região, permitindo que a região lombar esteja alinhada com a coluna vertebral sem, contudo, eliminar as curvas naturais da coluna, importantes na absorção de impacto.

FIGURA 2 - PRIMEIRA E SEGUNDA LINHAS DE MOVIMENTO



Fonte: Acervo pessoal.

³ Ver Conz (2013).

A segunda linha de movimento aproxima, imageticamente, a frente da pélvis com a décima segunda vértebra torácica. Essa linha visa suspender o centro de gravidade do corpo, localizado na região pélvica, promovendo uma ativação da musculatura nessa região e buscando também criar a sensação de profundidade e tridimensionalidade (Figura 2).⁴

A terceira linha de movimento (Figura 3) parte do osso esterno, localizado na frente do corpo, e vai até a primeira vértebra cervical da coluna vertebral. Esta linha promove o alinhamento do pescoço, favorecendo a sustentação da cabeça, sem que haja um enrijecimento muscular, comum nessa região durante a prática do ballet.

A quarta linha de movimento (Figura 4) refere-se às costelas. Imagina-se que estas se aproximam na frente do corpo e seguem a direção descendente que lhes é característica, criando um compartimento móvel e flexível que abriga os pulmões e o coração e contribuindo para a percepção da inspiração e expiração de maneira tridimensional.

FIGURA 3 - TERCEIRA LINHA DE MOVIMENTO



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 4 - QUARTA LINHA DE MOVIMENTO



Fonte: Acervo pessoal.

⁴ Fotos tiradas por Clarissa Lambert.

FIGURA 5 – QUINTA LINHA DE MOVIMENTO



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 6 – SEXTA LINHA DE MOVIMENTO



Fonte: Acervo pessoal.

A quinta linha (Figura 5) visa manter os espaços da articulação sacro ilíaca. Imagina-se a parte posterior da pélvis – o espaço entre o osso sacro e a articulação sacro-ilíaca – alargando-se em direção às laterais do corpo. Essa linha é bastante importante na compreensão do *em dehors* do ballet. Por meio dela, o aluno entende que não precisa exercer uma contração excessiva dos glúteos, comprimindo o espaço entre o osso sacro e a estrutura da pélvis ao realizar a rotação externa da cabeça do osso fêmur no *em dehors*, evitando a báscula anterior da pélvis que, por sua vez, compromete o livre movimento da articulação coxo-femoral.

A sexta linha de movimento (Figura 6) possui relação direta com a linha mencionada acima, pois visa diminuir a distância na frente da pélvis, entre as cristas ilíacas. Segundo Sweigard (1974, p. 195, tradução nossa): “Enquanto a linha anterior [quinta linha] relaxa a tensão muscular na parte de trás da pélvis, esta [sexta linha] promove um aumento do trabalho muscular por dentro e na frente da articulação coxofemoral”.

A sétima linha de movimento (Figura 7) relaciona o centro do joelho com a articulação coxofemoral. Essa linha visa promover o alinhamento do osso fêmur, fazendo com que este encontre estabilidade

em sua articulação, o acetábulo. Essa linha também se relaciona com a rotação do osso fêmur durante o *en dehors* do ballet, auxiliando a percepção sobre o alinhamento que deve ocorrer entre articulação coxofemoral e joelhos.

A oitava linha de movimento (Figura 8) relaciona o dedo hálux numa diagonal que encontra o osso calcâneo, ajudando a manter o alinhamento dos pés, “ênfatizando o andar com os pés direcionados para frente” (SWEIGARD, 1974, p. 195, tradução nossa). Muitos praticantes do ballet andam com os dedos apontados para fora, o que demonstra incompreensão sobre o *en dehors*. Segundo esse princípio do ballet, os pés viram para fora como consequência da rotação do osso fêmur na articulação coxofemoral, e não o inverso. Portanto, o alinhamento proposto nessa linha, relacionando-se com as duas linhas anteriores, que buscam o melhor posicionamento da pélvis sobre os pés, promove a sensação de segurança e aterramento pela diminuição da pronação que ocorre nos tornozelos quando, pela incompreensão sobre o *en dehors*, a rotação dos pés para fora é maior do que a permitida pela articulação coxofemoral.

FIGURA 7 – SÉTIMA LINHA DE MOVIMENTO



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 8 – OITAVA LINHA DE MOVIMENTO



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 9 – NONA LINHA DE MOVIMENTO



Fonte: Acervo pessoal

com a ideia do que é uma boa postura segundo o método, pois na Ideokineses, a postura ideal não é uma posição fixa, mas sim um constante alinhamento e equilíbrio das estruturas corporais em relação ao eixo central.

Por último, a nona linha de movimento (Figura 9) refere-se ao que Lulu Sweigard chamou de eixo central do corpo. Essa linha enfatiza a percepção do esqueleto axial, importante na sustentação do torso. Segundo Sweigard (1974, p. 195, tradução nossa), “a estabilidade do eixo central pode exercer indiretamente uma forte influência na eficiência da performance de todos os padrões de movimento em qualquer atividade”. A nona linha de movimento relaciona-se também

Conclusão

O ballet chega ao século XXI modificado pelos estudos, experimentações e inovações que acompanharam o seu desenvolvimento. Entretanto, talvez ainda influenciado pelos valores políticos da corte, ou talvez pelo fato de ser uma arte ensinada por meio da memória cinestésica de professores, ou ainda devido à crença de que para ser um bom professor basta ser um bom bailarino, o ensino do ballet permanece privilegiando metodologias que não estimulam o trânsito entre os aspectos subjetivos e objetivos que compõem o movimento. Observamos que esse trânsito acontece entre o conhecimento anatômico e funcional do corpo e os aspectos subjetivos do movimento. A percepção, nesse caso, é objetivada por meio do uso de imagens que, por sua vez, são criadas a partir do estudo anatômico. Estas imagens geram sensações que alimentam o movimento, num ciclo contínuo que envolve imagem, percepção e ação.

Nesse cenário, o aluno aprende a aprender, a partir da auto-observação. Esta é uma habilidade que permite ao futuro bailarino usar o conteúdo aprendido por meio do ballet – transferências de peso, uso específico de ritmo, tempo e espaço, equilíbrio, concentração – em diferentes situações, coreógrafos e coreografias. Não que o ballet ou a *Ideokinesis* devam ser responsáveis por suprir a diversidade de habilidades que é frequentemente requerida do bailarino contemporâneo. Entretanto, estes podem ser meios efetivos para uma educação holística em dança.

É preciso assinalar que na dança contemporânea o bailarino é cada vez mais incentivado a contribuir com os processos de criação através de improvisações baseadas em suas próprias visões e percepções do ambiente ao seu redor, assim como de suas vivências cotidianas. Além disto, por questões de campo de trabalho, muitos destes bailarinos atuarão na cena artística criando projetos de própria autoria ou dirigindo e coreografando para pequenos grupos [...]. (WOLFF, 2010, p. 25).

Se entendermos as técnicas de dança como um conjunto de princípios organizadores do movimento para um fim específico, fundamentados pela premissa de que corpo, mente, emoções e movimentos estão em relação constante, teremos um sistema de ensino instrumentalizador, formando futuros artistas da dança que, como diria Irene Dowd, sejam capazes de, com os pés firmes no chão, voar.

Referências

- BERNARD, Andre. *Ideokinesis: a creative approach to human movement & body alignment*. Berkeley: North Atlantic Books, 2006.
- CONZ, Rosely. *Resquícios e rosas: as memórias na criação em dança contemporânea*. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.
- DOWD, Irene. *Taking root to fly: articles in functional anatomy*. New York: Contact Editions, 1990.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Trad. Márcia Strazzacappa. *Cadernos do GIFE-CIT*, Salvador, n. 2, p. 40-55, 1999.

GREEN, Jill. Moving in, out through, and beyond the tensions between experience and social construction in somatic theory. *Journal of Dance & Somatic Practices*, Coventry, v. 7, n. 1, p. 7-19, 2015.

HOMANS, Jennifer. *Apollo's angels: a history of ballet*. New York: Random House, 2010.

LYCHLYTER, Marta A. *Following the natural pathway: integrating Barbara Clark's somatic principles with Modern Dance Technique*. Ann Arbor: Proquest. 1999.

MATT, Pamela. *A kinesthetic legacy: the life and works of Barbara Clark*. Arizona: Walsh and Associates, 1993.

MATT, Pamela. Introduction. In: MATT, Pamela. *Ideokinesis.com: disseminating information on a unique approach to posture and movement*. 2014. Disponível em: <http://www.ideokinesis.com/introduction/introduction.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016. Não paginado.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus, 1993.

SWEIGARD, Lulu. *Human movement potential: its ideokinetic facilitation*. Boston: Harper & Row Publishers, 1974.

TODD, Mabel. *The thinking body: a study of the balancing forces of dynamic man*. New York, Dance Horizons; Princeton: Princeton Book, 1968.

WILLIAMS, Drid. *Teaching dance with Ideokinetic principles*. Urbana: University of Illinois Press, 2011.

WOLFE, Silvia Susana. *Momento de transição: em busca de uma nova eu dança*. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.



PROCESSOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DO BALLET CLÁSSICO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

MARINA ALVES MOTA

Introdução

Pretende-se neste texto suscitar a discussão sobre os processos metodológicos no ensino do ballet clássico aos bailarinos com deficiência visual¹ e, para tanto, traz à tona os trabalhos desenvolvidos pela Cia Perceptum de Dança,² que atua na cidade de Belém do Pará, Brasil. Discutir acerca do corpo da pessoa com deficiência na dança com suas contingências, especificidades, singularidades e proposições estéticas, perfaz um campo amplo de reflexão e possibilidades de atuação em arte.

A abertura do campo das artes a pessoas com deficiência está vinculada ao surgimento dos Estudos sobre Deficiência (Disability Studies),³

1 O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa ou profunda, compondo o grupo denominado de visão subnormal ou baixa visão. A ausência total da resposta visual é denominada cegueira.

2 A Cia Perceptum de Dança provém do Grupo de Dança Passos Para Luz, que iniciou suas atividades no ano de 2003, na cidade de Belém do Pará, Brasil, composto somente por bailarinos com deficiência visual e com a direção de Marina Mota.

3 A expressão *disability studies* delinea um campo disciplinar de pesquisas sociológicas e políticas. Os estudos sobre deficiência cresceram a partir da década de 1980, no Reino Unido. O desenvolvimento do campo se deu em decorrência das guerras, das catástrofes naturais, das violências urbanas, do aumento da expectativa de vida – um fenômeno mundial com consequências globais: a deficiência. (Ver DINIZ, 2007).

na década de 1970, tanto no Reino Unido quanto nos Estados Unidos. Neste ínterim, o movimento pela inserção social e pelo acesso ao mercado de trabalho caracterizou o período como crucial para a luta das pessoas com algum tipo de deficiência nesses países. Assim, a deficiência passa a ser um campo de estudo nas mais distintas áreas de conhecimento, notadamente na área das Ciências Humanas.

No entanto, dentre as narrativas sobre a desigualdade que se expressam no corpo, os estudos sobre deficiência surgiram tardiamente no campo das Ciências Sociais e Humanas. Na esteira dos estudos antirracistas, feministas e de gênero, os teóricos do modelo social da deficiência geraram uma nova significação do habitar um corpo que foi considerado, por muito tempo, fora dos padrões de normalidade culturalmente estabelecidos (DINIZ, 2007, p. 9).

No campo da dança, a discussão acerca da deficiência ainda se faz incipiente, fazendo-se imprescindível o aprofundamento sobre a questão, tão importante para as falas recorrentes sobre diversidade e inclusão social. Albright (1997) defende que o corpo da pessoa com deficiência não se define pela nomenclatura “deficiente”, “descapacitado”, em desvantagem, mas, sobretudo, pela potencialidade criativa comum a todos os corpos e pelas novas proposições estéticas que estes suscitam. Amoedo (2001) relata que, apesar das mudanças e conquistas obtidas no último século, não se pode deixar de recordar que os preconceitos, a exclusão social e o estigma de se ter um corpo fora dos padrões socialmente determinados e aceitos persistem. Ao falar de estigma, Goffman (2008, p. 12):

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele é também considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

A abordagem metodológica aqui é a do estudo de caso descritivo e retrospectivo e teve como técnicas de coleta de dados arquivos de relatos dos bailarinos em áudio e registros fotográficos da Cia Perceptum de Dança. Godoy (1995) relata que o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Gil (2009, p. 5) relata que o estudo de caso indica princípios e regras a serem observados ao longo de todo processo de investigação. Abrangem as etapas de formulação e delimitação do problema, da seleção da amostra, da determinação dos procedimentos para coleta e análise de dados, bem como dos modelos para sua interpretação. Isso implica em descartar qualquer definição que apresente estudo de caso apenas como um método de coleta de dados.

No entanto, o trabalho ora aqui apresentado com a Perceptum Cia de Dança, composta por bailarinos com deficiência visual, vem discutir a dança nesse universo e desvelar processos e procedimentos de ensino/aprendizagem do ballet clássico.

Verbo, toque e formas

O ballet nasce enquanto arte de entretenimento para a corte, com patrocínio real, na Itália renascentista, e tem seu ensino sistematizado na corte do rei Luís XIV na França. Durante os séculos seguintes, essa arte continua em desenvolvimento, sendo hoje amplamente praticada em vários lugares do mundo, com diversos objetivos: lúdicos; terapêuticos; treinamento alternativo para atletas e artistas performáticos e enquanto arte da cena (BOURCIER, 2001; KASSING, 2016). O primeiro contato que tive com pessoas com deficiência visual, quando percebi as potencialidades desse corpo, veio à indagação: por que não dançar? Depois veio a segunda indagação: qual gênero de dança propor?

A solução encontrada foi a de trabalhar com o ballet, por ser o gênero de dança que dominava meu vocabulário corporal no período. Contrapondo ao ideal de corpo estabelecido culturalmente para a prática

desse gênero de dança, visualizei as possibilidades articuladas às especificidades dos corpos que se propuseram a dançar.

A dança precisa produzir e discutir ideias, sentidos de vida e de mundo, portanto não há razão para que o ensino do balé não esteja sintonizado com o pensamento atual. Fazer o aluno ampliar suas potencialidades e seu repertório de possibilidades, desenvolver dentro dele a capacidade de conhecer o íntimo do movimento, seu ponto essencial, ativar em si a noção de espaço e o espaço que lhe cerca as sensações, o tempo, a vitalidade e dinâmica de seu movimento. (SAMPAIO, 2013, p. 189).

A questão seguinte foi como ensinar a dança para pessoas que não veem o próprio corpo, nem o corpo do outro? Uma vez que vivemos em uma cultura extremamente visual, na qual estima-se que no mínimo 80% da percepção acerca do mundo é mensurada pela visão. A partir do sentido da visão, o homem conhece o universo que o rodeia, reconhece as diferenças entre os seres de modo geral e percebe as nuances existentes em cada parte do espaço (OLIVEIRA, 2002). Pelo fato de o ensino da dança estar imerso na visualidade, pode-se afirmar que é comum o professor realizar os movimentos e os alunos, a partir da visualização, tentam reproduzi-los.

Com essas especificidades, a solução aventada inicialmente para os processos de ensino e aprendizagem da dança com pessoas com deficiência visual, na Cia Perceptum, foi a utilização dos sentidos remanescentes, sobretudo o tato e a audição dessas pessoas como vias de compreensões primárias, acerca da informação do movimento, decisão mais tarde confirmada pela fala de Oliveira (2002) a respeito do assunto. Ele diz: “pertencente ao âmbito das sensações somestésicas,⁴ que têm sua origem na superfície do corpo ou em suas estruturas profundas, o tato está diretamente ligado ao mundo exterior”. Assim, a possibilidade de

⁴ As sensações somestésicas são aquelas que têm origem na superfície do corpo ou em suas estruturas profundas. Incluem sensações como (1) tato, (2) pressão, (3) calor, (4) frio, (5) dor e (6) angulação das articulações (PICHORIM, 2006). Ver no site: <http://www.pessoal.utfpr.edu.br>.

conhecimento das coisas palpáveis, para o deficiente visual, está, de fato, diretamente ligada ao tato.

Pallasmaa (2011), ao contrapor visão e tato, descreve que o olho é o órgão que distancia e separa, enquanto o tato é o sentido da proximidade, intimidade e afeição. O olho controla, investiga, analisa, enquanto que o toque aproxima e acaricia.

Para o ensino do ballet clássico na Cia, identificam-se três vias de ensino/aprendizagem desenvolvidas no início do trabalho, no ano de 2003. O primeiro recurso, utilizado pela professora⁵ para o ensino, foi a fala: cada movimento, desde um simples levantar de braço, era explicado verbalmente de forma minuciosa, para melhor entendimento dos alunos acerca daquilo que estava sendo solicitado a eles. Ainda assim, muitas vezes era verificado que cada bailarino entendia de uma maneira diferente o que estava sendo explicado. Isso levou à constatação de que a professora precisava reformular a fala, acrescentando-a de mais informações, o que desencadeou uma reflexão mais profunda sobre o movimento. Assim, cada ação começou a ser decupada, identificando quais articulações e músculos eram acionados e quais sensações despertavam no corpo, lançando outro olhar para o que a professora estava acostumada a fazer. Sacks (2010) pontua: “A linguagem, a mais humana das invenções, pode possibilitar o que em princípio, não deveria ser possível. Pode permitir a todos nós, inclusive os cegos congênitos, ver com os olhos de outra pessoa”.

O segundo recurso empregado foi o toque no corpo do aluno, para que sentisse, em seu próprio corpo, o movimento que estava sendo solicitado. No caso de não serem compreendidas essas duas vias de percepção, o aluno era, então, convidado a tocar no corpo da professora, de modo a ampliar a compreensão do movimento. Essa alternativa – o tocar do aluno no corpo da professora – foi deixada como última via de compreensão do movimento, para que este corpo não se tornasse padrão de movimento para os alunos. O desejo era que os alunos compreendessem o próprio

⁵ A professora em questão é Marina Mota, que também dirige a Cia.

corpo e suas possibilidades como sendo diferentes das apresentadas pela professora, assim como eram de bailarino para bailarino. Bellini (2011) confirma algumas dessas decisões ao narrar que aprendeu muito vendo dançar e utilizando a memória visual quando necessário e que, ao trabalhar com deficientes visuais, percebeu que precisaria ensinar a dança de uma forma nova, utilizando a linguagem e o tato.

Um aspecto verificado foi o entendimento precário que os alunos tinham do próprio corpo e do espaço no qual as aulas de dança aconteciam. Menescal (1994) pontua que a ausência da visão provoca desvantagens mais acentuadas na área motora, principalmente no que concerne à imagem corporal,⁶ esquema corporal, esquema cinestésico,⁷ equilíbrio dinâmico, postura, mobilidade, marcha, locomoção, expressão corporal, expressão facial, coordenação motora, lateralidade e resistência física, aspectos esses vivenciados no dia a dia de sala de aula. Havia situações nas quais os alunos não conseguiam definir os lados direito e esquerdo ou a frente e as costas de seu corpo, e o alinhamento corporal se mostrava extremamente deficitário, uma vez que os alunos adotavam posturas inadequadas para utilizar o resíduo visual ou mesmo por não ter referência de um alinhamento corporal anatomicamente adequado.

Ter um alinhamento apropriado significa ter uma boa postura que integre o corpo do dançarino como um todo: cabeça, tronco, membros superiores e membros inferiores. O alinhamento é um princípio do movimento estático e também dinâmico, o que significa que ele é usado tanto na manutenção de uma pose (estático) como na movimentação do corpo pelo espaço (dinâmico). (KASSING, 2016, p. 62).

⁶ Thomas Cash e Thomas Pruzinsky (1990 *apud* Barros 2005) relatam que a imagem corporal refere-se às percepções, aos pensamentos e aos sentimentos sobre o corpo e suas experiências. Ela é uma experiência subjetiva. As experiências da imagem corporal são permeadas por sentimentos sobre nós mesmos. O modo como percebemos e vivenciamos nossos corpos relata como percebemos a nós mesmos, a imagem corporal é determinada socialmente. Essas influências sociais prolongam-se por toda a vida.

⁷ O sentido cinestésico é o sentido mediante o qual se percebe o esforço muscular, o movimento e a posição do corpo (RENGEL, 2005, p. 100).

Ao princípio do alinhamento corporal, temos os seguintes relatos: “O ganho maior foi o do caminhar, a postura, porque eu senti mais segurança, por exemplo eu andava olhando muito para o chão, e depois disso não, eu já não ando olhando muito para o chão”. (Socorro Lima, depoimento cedido em 19 de abril de 2017).

A partir da atividade de dança, eu comecei a perceber o quanto eu podia iniciar um bem-estar para mim mesma, no meu dia a dia, no caso, a minha postura para andar, não ficar olhando muito para o chão. O meu ombro caía muito, eu tentava esconder os seios. É espontâneo, a gente vai adquirindo a prática de melhorar a postura, pescoço e cabeça. Então, enriqueceu muito meu andar e até mesmo a minha autoestima ao andar na rua, subir e descer do ônibus. (Roseli Ferreira, depoimento cedido em 10 de setembro de 2011).

As direções do corpo assumem caráter extremamente importante na técnica de ballet. As direções se associam às partes do corpo, assim como ao corpo em relação ao espaço quando está em movimento. O desenvolvimento de um senso preciso dessas direções começa pela localização dos pontos anatômicos na frente, nos lados e na parte de trás do corpo (KASSING, 2016).

Ressalta-se que cada aluno trazia uma especificidade inscrita no seu corpo e a diversidade de corpos que compunham esse trabalho exigia uma resposta para cada caso e uma resposta para a professora acerca das suas limitações práticas e teóricas no atendimento ao aluno com esse déficit sensorial.

Em face dessas dificuldades, passou-se a buscar formas de compreensão do corpo e do espaço que dessem suporte para o aprendizado da dança. Assim, em 2007, a professora foi contemplada com a bolsa de Pesquisa, Experimentação e Criação Artística do Instituto de Artes do Pará e lançou-se na experimentação de formas de ensino e aprendizagem que apontassem outros caminhos na dança; caminhos que levassem o aluno a adquirir autonomia na sua movimentação e domínio do espaço, tanto da sala de aula quanto de apresentação.

Essa fase de pesquisa e experimentação apresentou novas vertentes de ensino/aprendizagem que suplantaram a forma verbal e o toque. As experimentações foram realizadas nessa etapa, por meio da compreensão

do mundo exterior, suas formas. Isso foi possível graças à mediação com objetos, que a partir do seu uso, do entendimento da sua forma e da investigação das suas possibilidades, oportunizou a introjeção no/para o corpo do bailarino deficiente visual. Por esse meio, os sentidos remanescentes foram trabalhados/estimulados. A proposta de trabalho de ensino/aprendizagem da Cia. foi dividida em unidades elementares de desenvolvimento de movimentos e deslocamentos do corpo no espaço, como: andar; movimentos circulares e semicirculares, giros, forças opostas, contração/expansão, torção e saltos correlacionados aos princípios do ballet clássico. Kassing (2016) afirma que o ballet comporta um conjunto de princípios dos movimentos, articulados a conceitos científicos e estéticos à técnica de ballet.

As unidades foram desenvolvidas no projeto da seguinte forma: a unidade “andar” teve como foco principal a questão da sensibilidade dos pés visando a orientação espacial, com o uso de fitas adesivas de diversas texturas (lisa, média e áspera) coladas no chão. Foram traçados percursos mais simples (retilíneos), médios (curvilíneos), assim como complexos (intervalados). Os alunos seguiam tateando o percurso delimitado no chão até cumpri-lo, exercitando a sua percepção de um elemento novo no espaço. Esses caminhos podem ser retilíneos e/ou sinuosos e/ou angulares. Para compreender melhor a importância desse tipo de trabalho, temos em Oliveira (2002) a seguinte afirmação:

Para o homem que não vê, o mundo apresenta severos limites e enormes obstáculos dos quais os videntes amiúde não se dão conta. O simples ato de caminhar de um lugar para outro pode constituir um objeto de difícil aprendizado. (OLIVEIRA, 2002, p. 18).

A variação no uso dessas fitas adesivas no chão possibilitou que os pés dos bailarinos com deficiência visual ficassem mais sensíveis, mais atentos ao espaço e mais dançantes. Os pés moviam-se, agora, com segurança, com referência, prevenidos de como está disposto o espaço para a dança e o espaço do outro, para evitar encontros não programados.

Kastrup (2007) relata que, com a perda de visão, o tato é considerado o sentido mais adequado para prover referências para deslocamento no espaço, e é por meio dele que a maior parte do conhecimento espacial deve ser reconstruída. Essa assertiva se fez presente no desenvolvimento dessa unidade.

O desenvolvimento desta unidade propiciou aos bailarinos mais autonomia em relação ao espaço utilizado para aula e para apresentações. Bellini (2011, p. 123) afirma que a “orientação no espaço é, sem dúvida alguma, um dos aspectos mais importantes da independência a ser considerado em indivíduos que perderam a visão”.

Isso possibilitou que fosse utilizado como marcação no espaço cênico o lugar de cada bailarino com o recurso da fita, delimitando, inclusive, o centro do local de apresentação como ponto de referência para todos. Com os bailarinos que possuem visão subnormal, verificou-se que, além da textura da fita, era importante também sua cor, pois eles conseguem perceber contrastes fortes. Então, trabalhar com uma fita de cor clara no chão escuro ou vice-versa converteu-se em mais uma possibilidade descoberta e logo adotada pela Cia.

A unidade “movimentos circulares e semicirculares” foi trabalhada e mediada pelo elemento “arco”. O objeto foi mostrado aos alunos, deixando que eles o examinassem livremente; logo após, foi-lhes solicitado que experimentassem movimentos com o arco. Foi verificado que, de acordo com as vivências corporais de cada um, todos associaram o objeto a movimentos circulares. No segundo momento, os alunos foram orientados a realizar sua movimentação com variação de nível (alto, médio e baixo). Na terceira etapa da aula, foram recolhidos os arcos e os alunos foram orientados a realizar movimentos como se cada parte do corpo deles fosse o objeto (arco), de uma maneira livre e espontânea. Foi observado que os alunos se relacionaram com o objeto, compreenderam sua forma e suas possibilidades e assimilaram esse elemento em cada parte do seu corpo, explorando e reconhecendo as possibilidades articulares.

Com os movimentos semicirculares, foram introduzidas as noções de “côncavo” e “convexo” pelo uso do elemento “arco aberto”, em forma de semicírculo. Por meio do tato, os alunos compreenderam a forma do objeto e relacionaram seu corpo a essa forma, experimentando as diversas maneiras de realizar movimentos côncavos e convexos com partes isoladas do corpo e com o corpo todo (noção de contração), contrapondo-os aos movimentos retilíneos.

Porto (2002) relata que as pessoas com deficiência visual, ao tocarem o mundo das coisas, descobrem um potencial específico para se relacionarem. A autora fala que o tato, na ausência da visão, apresenta-se mais despojado para sentir o mundo das coisas. Para o deficiente visual, essa forma de perceber o mundo não o desqualifica, para mais ou para menos, em relação ao vidente. Esse aspecto foi notado na relação estabelecida pelos corpos dos alunos com os objetos oferecidos; de como aquela forma explorada, sobretudo pelo tato, foi compreendida e associada ao corpo.

Na aula de torção, foram utilizadas cordas como elementos mediadores. Fazendo uso de texturas suaves, os alunos foram orientados a experimentar possibilidades de executar torções e espirais com a corda. Num segundo momento, permitiu-se que experimentassem livremente as possibilidades de movimentos e torções com o elemento a eles oferecido. Então foi retirado o objeto e solicitado que os alunos praticassem a torção com partes isoladas do corpo e com o corpo todo. Assim,

quando trabalhamos uma determinada articulação, ampliamos sua mobilidade, e o esforço realizado repercute sobre todo o corpo, uma vez que essa articulação é parte de um todo. Ao trabalhar isoladamente uma articulação, ao dissociar as partes do corpo, pouco a pouco recupero a percepção da totalidade. (VIANNA, 2005, p. 99).

A partir da unidade “giro”, foi introduzida a noção de girar com dois apoios e com um apoio, assim como girar no próprio eixo e em deslocamento, movimentos associados a uma postura da coluna vertebral: retilínea,

inclinada para o lado direito ou esquerdo, para frente e para trás. Foi enfatizado, nessas experiências, um elemento fundamental para o deslocamento do deficiente visual: o equilíbrio. Os deficientes visuais, pela falta de informações ópticas, têm sérios problemas para uma consciente e correta percepção de equilíbrio, orientação espacial, coordenação e locomoção (MONTEIRO, 1999).

A unidade “forças opostas” foi introduzida a partir da mediação do objeto “elástico”, de diversas proporções, entregue aos alunos, possibilitando a vivência somestésica desse objeto. Assim, foram inicialmente estimuladas a exploração do objeto e suas possibilidades de expandir e contrair a força que é aplicada para esta ação. Logo depois, este elemento foi retirado, para que os alunos representassem corporalmente o elástico com as nuances percebidas e introjetadas.

Nos saltos, foi experimentada uma gama de possibilidades, como sair de dois apoios e voltar com os dois; sair com um apoio e voltar com um; sair com dois apoios e voltar com um; sair com um e voltar com dois apoios; saltar com deslocamentos para frente para trás e para o lado, além de associações entre todas essas variantes.

A aluna Socorro Lima exemplifica da seguinte forma sua relação com os objetos mencionados:

A relação com esses objetos foi boa, porque me ajudou a conhecer os movimentos, de acordo com o que se pedia. Na hora em que eu tinha contato com o objeto era como se (o objeto) fosse o meu corpo. Sendo que eu fazia meu corpo buscar o objeto, então o objeto me ajudava na hora de me movimentar. (Socorro Lima, depoimento cedido em 10 de setembro de 2011).

Para Merleau-Ponty (2011), o movimento é apreendido quando compreendido pelo corpo e incorporado ao seu “mundo” e mover-se é deixar-se corresponder à solicitação do corpo.

Esta breve reflexão, proporciona, sobretudo, pensar em possibilidades de ensino e aprendizagem da dança, de forma contextual, dialógica, usar a diferença como mote para propor outros meios de apreensão de

vocabulários dançantes. Além disso, articular essa premissa ao ensino do ballet às pessoas com deficiências visuais coloca em pauta as possibilidades do sujeito (tanto para os bailarinos quanto para o fazer pedagógico na dança) e estabelece nexos e conexões quando se propõe pensar/fazer a dança com o outro.

Referências

- ALBRIGHT, Ann Cooper. *Choreographing difference: the body and identity in contemporary dance*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University, 1997.
- AMOEDO, Henrique. Dança e diferença: duas visões. Dançando com a diferença: a dança inclusiva. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto (org.). *Lições de dança*. 3. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p. 181-206.
- BELLINI, Magda. Traduzindo palavra e desejos em ações corporais. In: RENGEL, Lenira; THRALL, Karin (org.). *Coleção Corpo em Cena*. Guararema: Anadarco, 2011. p. 97-136.
- BOURCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- KASSING, Gayle. *Ballet: fundamentos e técnicas*. Trad. Nilce Xavier. Barueri: Manole, 2016.
- KASTRUP, Virgínia. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007.
- MENESCAL, A. *A pessoa portadora de deficiência visual, seu corpo, seu movimento e seu mundo*. Brasília: MEC/SEDES: Sesi/DN, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MONTEIRO, A. *Análise da postura e deficiência visual: influência da prática de atividade física organizada de forma regular e sistematizada na postura do deficiente visual*.

1999. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto e de Educação) – Universidade do Porto, Porto, 1999.

OLIVEIRA, João Vicente G. *Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos*. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ, 2002.

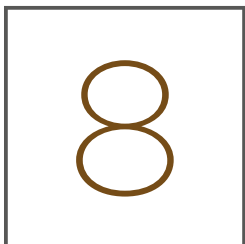
PALLASMAA, Juhani. *Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PORTO, Eline T. R. *A corporeidade do cego: novos olhares*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

SACKS, Oliver. *O olhar da mente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAMPAIO, Flávio. *Balé passo a passo: história, técnica, terminologia*. Fortaleza: Expressão, 2013.



BALLET, CORPO E LINGUAGEM: PERGUNTAS PARA PENSAR O CONTEXTO CULTURAL DE UMA PRÁTICA

DANIELA BOTERO MARULANDA

Introdução

Este texto surge como um recorte de um trabalho etnográfico que realizei alguns anos atrás, no qual discuti o lugar social do ensino do ballet clássico (MARULANDA, 2015). Meu trabalho centrou-se em escolas de ballet clássico em Salvador/BA e utiliza alguns exemplos de experiências pessoais em escolas de ballet na Colômbia.

Começo com o argumento de que o ensino da dança em geral encontra-se mediado por uma grande quantidade de conteúdos verbais que relacionam corpo, palavra e cultura. A análise etnográfica que apresento serve para apoiar esta ideia e sugere que o uso metafórico da linguagem nas aulas de ballet (e poderíamos dizer que dentro de outros estilos acontece algo parecido) configura compreensões do corpo – seu espaço, ritmos e sensações – que vale a pena analisar.

O texto propõe, primeiro, fazer uma crítica ao caráter universal do conceito de dança e do ballet como seu mais importante representante, como uma ideia amplamente difundida e reproduzida em alguns contextos de ensino. Segundo, apresentar alguns exemplos etnográficos da forma como se constroem noções de corpo para a dança dentro do ensino do ballet hoje.

Corpo e cultura: a linguagem metafórica na incorporação de uma dança

Com frequência fala-se da dança como expressão universal. No entanto, para autoras como Kaeppler (2013), o que existe é uma diversidade de sistemas de movimento mais ou menos estruturados que podem ser compartilhados por sujeitos que têm uma competência comunicativa e de compreensão dos elementos poéticos, culturais e sógnicos de determinado sistema. A dança deveria ser entendida apenas como uma categoria nativa – uma forma particular de nomear – esses sistemas estruturados de movimento, mas não como um conceito universal. A autora argumenta também que a dança pode ser considerada um artefato cultural. Isso quer dizer que ela é uma estrutura cognitiva que permite relacionar e estabelecer um vínculo dialético com a ordem social. A dança e a ordem social se transformam mutuamente e de maneira constante.

Seguindo o conceito de artefato cultural de Kaeppler (2013), que enuncia a dança a partir do seu contexto de produção e prática, quero dialogar e colocar em discussão algumas questões que aparecem com frequência quando me aproximo do ballet clássico: Por que o ballet é considerado, por muitos, uma linguagem universal que não pertence a nenhuma tradição cultural específica? Sobre esta questão, embora exista um reconhecimento mais ou menos aceito do ballet como tradição europeia, aqui estou me referindo principalmente à dificuldade de associar a linguagem do ballet com um caráter étnico. A tendência de reduzir o ballet como herança europeia (bem como as tradições europeias) a uma única forma ignora o contexto cultural de relações sociais (e étnicas) concretas. É, no final, a velha armadilha de uma Europa desmarcada (sem marcas raciais, étnicas, de gênero etc.), que estabelece as marcas do resto do mundo. Esta tendência nega também as possibilidades de adaptação, hibridação e transformação que o ballet, como sistema de movimento, incorpora no contato com outras tradições e outros contextos culturais, como a América Latina, onde o ensino do ballet existe de forma bastante difundida e por meio de diversas tradições.

A partir da observação cotidiana em escolas de ballet, surge uma segunda questão: Por que, no senso comum e no imaginário de muitas pessoas (pessoas “fora” do universo da dança como ofício principalmente), a dançarina de ballet corresponde ao modelo ideal de dançarina? Tanto a primeira quanto a segunda questão estão relacionadas com um interesse por contextualizar o desenvolvimento da dança como processo histórico, que responde a dinâmicas sociais que a transformam, a significam, a usam e a valorizam. A disputa pela construção conceitual da corporalidade, das tradições e do registro da dança encontra-se no centro das problemáticas sobre a cultura, a tradição e o etnocentrismo.

O conceito de corporalidade que trabalho neste texto é retomado de Lírio (2014), que o define como:

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

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

A dança propõe e reconfigura valores sociais atribuídos ao corpo e à beleza e, portanto, aos sistemas estéticos de um grupo. A concepção de corporalidade da dança serve para pensar as formas como nos relacionamos culturalmente.

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

Além de uma análise sobre as codificações e formas de sistematizar e socializar as práticas corporais, Mauss (2003 [1950]) faz um exercício de estranhamento da sua própria cultura. Em várias ocasiões, questiona-se sobre a forma como lhe foram ensinadas algumas atividades (como nadar e caminhar) e como, no momento em que escreve seu texto, esses procedimentos tinham se transformado. Mauss abriu um caminho para pensar aspectos da cultura que geralmente passavam despercebidos. A ideia de técnica corporal ressalta o caráter culturalmente construído do corpo e a especificidade de cada sociedade para a codificação de gestos, movimentos e intenções que podem ser transmitidos de geração em geração.

O conceito de técnica corporal foi reapropriado por outros pesquisadores e de alguma maneira trazido para o terreno das artes. Eugenio Barba, em parceria com Nicola Savarese, no seu *Dicionário de Antropologia Teatral* (1995), desenvolve, de múltiplas formas, a noção de técnica corporal aplicada à pesquisa dos procedimentos na preparação de atores e bailarinos. Barba chamou o corpo do ator-bailarino de corpo extracotidiano pela sua capacidade de modelar artificialmente sua energia, pensando-a em formas tangíveis, visíveis, audíveis. Para Barba (2005), o corpo extracotidiano consegue, por meio de procedimentos (também desenvolvidos e localizados culturalmente) representar, decompor, deter, suspender e virar imobilidade que age. Como Mauss, Barba também se encontra no caminho do estranhamento daquilo que lhe é conhecido, como uma proposta metodológica.

Embora o trabalho de Barba foi e continua sendo de grande importância na tentativa de relativização das tradições teatrais e técnicas corporais em diversas culturas, Pavis (2011) critica o fato de a Antropologia Teatral de Barba omitir o diálogo com antropólogos como Lévi-Strauss ou Turner, que efetivamente interessaram-se e registraram este tipo de comportamento. Os vazios da Antropologia Teatral, segundo Pavis (2011), consistem em evidências quase que exclusivamente em tradições orientais, mas não aprofunda no comportamento do ator ocidental. Esse vazio acaba por desestabilizar a tentativa de relativização ao colocar novamente as tradições não ocidentais dentro de olhares que as consideram exóticas.

A Antropologia da dança pretende reconciliar este debate a partir de olhares como os de Kealiinohomoku (2013 [1969-1970; 1998]), que propôs realizar uma análise das tradições consideradas hegemônicas (no caso específico, o ballet clássico) sob um olhar antropológico usualmente aplicado unicamente às manifestações chamadas de “primitivas” ou “exóticas”. É aqui quando voltamos ao objetivo deste texto: a possibilidade de ampliar as relações entre o ballet e seus contextos culturais de produção e ensino.

O propósito de Kealiinohomoku (2013 [1969-1970; 1998]) era superar as hierarquias entre estilos de dança ou sistemas de movimento e explicar que a valoração e categorias de análise com as que nos referimos ao corpo são sempre construídas culturalmente.

É importante então, para os objetivos deste texto, manter em mente a discussão sobre as possibilidades de estudar, sob um olhar antropológico e cênico, técnicas corporais pertencentes à tradição ocidental que ainda são consideradas hegemônicas, superiores, e portanto estudadas a partir de outras categorias que não questionam este lugar.

O corpo como agente da cultura e os procedimentos por meio dos quais lhe damos forma e o treinamos devem ser estudados para superar estas hierarquias. Um destes procedimentos consiste nas experiências de incorporação de uma técnica, que como veremos, sugere também a incorporação de um universo de significados culturais e um senso

comum determinado. Esta incorporação pode ser analisada a partir do uso metafórico da linguagem.

Sobre a metáfora, Greiner (2006, p. 44) explica:

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

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

As metáforas estão também sujeitas a mudanças no tempo. Greiner (2006) explica que estas mudanças podem ter consequências importantes na forma de perceber um fenômeno qualquer. O estudo das metáforas ajuda, então, a compreender mudanças culturais nas formas de nomear o corpo, suas classificações, relações com o ambiente, consciência dos sujeitos sob ele, e transformações com o decorrer da história.

Para mim é interessante retomar esta ideia, não para aprofundar nas particularidades das metáforas do corpo ao longo da história, mas para alertar sobre como as metáforas, sempre em construção, funcionam como instrumento de categorização que delimita o nosso olhar sobre um determinado fenômeno. Estas metáforas encontram-se imbricadas de diversas formas na cultura, mudam com ela e não por isso são menos reais.

Ao contrário, só entendendo seu contexto tornam-se realmente efetivas. As metáforas são organizadoras do pensamento e por isso se transformam em metáforas do mundo. Uma metáfora que explica o funcionamento do corpo pode vir de fora dele e também de dentro, por essa sua capacidade de explicar uma coisa em termos de outra. Mas quais são as imagens que se escolhem para construir tais metáforas? Essa será uma tarefa dos acordos culturais e da construção do senso comum que realizamos diariamente.

A metáfora só funciona quando pode ser entendida a partir do conhecimento comum de um grupo de pessoas. A metáfora delimita e privilegia alguns aspectos do fenômeno que descreve. Por isso, seu estudo dentro de um contexto de aprendizagem ou de criação em dança pode servir para compreender mudanças culturais nas formas de nomear o corpo, suas classificações e relações com o ambiente.

Toda aula de ballet está dividida em exercícios que passam pelos passos principais da sua nomenclatura. No caso das aulas para crianças, as aulas propõem exercícios que preparam as alunas para a execução posterior desses passos. Nessa preparação procura-se ganhar coordenação, ritmo, força e energia apropriadas para a técnica. O ensino do ballet é uma atividade sistemática baseada numa estrutura de aula que trabalha uma série de princípios: a incorporação, para que a técnica pareça “natural ao corpo”, ou seja, uma ideia de fazer as coisas “sem esforço” (o qual constitui já uma imagem metafórica); o virtuosismo do corpo, para que ele consiga fazer coisas “extraordinárias” que a maioria das pessoas não conseguiriam fazer e; o uso de imagens e metáforas que remetem a noções culturais e procuram facilitar a apropriação de repertórios, movimentos e em geral da poética do ballet.

Quando cheguei nas escolas, me deparei com um cotidiano mais ou menos repetitivo no sentido de que a prática do ballet é incorporada a partir da rotina. As aulas em geral se parecem muito e apenas introduzem algumas pequenas mudanças com o passar do tempo. As aulas técnicas (tanto as das crianças quanto as mais avançadas) geralmente têm

uma estrutura que pode ser dividida em dois momentos: os exercícios da barra e os exercícios do centro.

O primeiro momento consiste em um aquecimento geral do corpo com exercícios de mobilidade articular e alongamento. Depois, começam os exercícios técnicos. O que se conhece como “barra” consta de um conjunto de exercícios que vão progredindo em dificuldade e exigência de força e flexibilidade. Geralmente começam os exercícios de *plie*, *tendus*, *ronde de jambe*, *frappé*, *battement*, entre outros, para finalizar com exercícios de *adágio* (que tem um ritmo mais lento e envolvem grandes elevações das pernas) e *grand battement* (também de grandes elevações das pernas). Todos estes exercícios procuram uma preparação do corpo para a seguinte parte da aula e utilizam a barra como apoio para ganhar a consciência do equilíbrio.

No segundo momento, os exercícios do centro tentam utilizar os elementos treinados na barra para potencializar combinações, agora utilizando apenas o próprio equilíbrio do corpo sem apoios adicionais. Este momento é composto por exercícios de giros, saltos e combinações de passos (fraseados mais complexos) que geralmente trabalham também deslocamentos pelas diagonais e laterais da sala. Esta estrutura vai sendo ensinada às alunas aos poucos. Vários anos de prática são requeridos para chegar a executar uma aula completa com todas as exigências de exercícios. Por isso, a estrutura da aula é repetida desde os primeiros anos até os níveis mais avançados.

Uma aprendizagem importante no ballet clássico são as codificações dos passos. Por se tratar de um sistema cuja tradição consistiu também em estabelecer nomes e códigos para identificar os movimentos, é importante introduzir, aos poucos, esses conhecimentos no ensino do ballet. Em muitas escolas de ballet, tanto no Brasil quanto na Colômbia, nos níveis iniciantes ainda não são trabalhados passos codificados do vocabulário do ballet. As crianças começam a reconhecer alguns elementos que, apoiados em imagens metafóricas conhecidas, constituem quase uma pré-codificação dos movimentos.

Embora a codificação oficial dos movimentos e passos no ballet clássico seja em francês, muitos exercícios do método Royal¹ são nomeados em inglês. Os próprios manuais de ensino da Royal estão em inglês e não têm tradução em outras línguas. Assim, aprender a nomenclatura dos passos acontece em uma mistura entre palavras em inglês, francês e português. Tudo ao mesmo tempo.

O que é interessante desse processo é como, a partir deste exercício de tradução, muitos dos significados das palavras se perdem. Há alguns anos, comecei a fazer aulas de francês e posso lembrar da minha emoção quando entendi o que queriam dizer algumas palavras que nomeavam passos do ballet. *Pas de chat, port de bras, promenade...* toda uma série de palavras que mais do que nomear o movimento o descrevem, o explicam. Foi só a partir deste momento que comecei a me questionar pela forma como a tradução e o uso das palavras no ensino do ballet ajudam ou atrapalham a compreensão do movimento.

A nomenclatura do ballet ajuda também como uma forma de descrição do movimento e, às vezes, até da sua intenção e forma. Isso parece uma ideia poderosa porque permite revisar debates sobre posturas que criticam o ballet como preocupado unicamente pela forma.

De que maneiras a possibilidade de aprofundar nas informações encontradas no próprio nome do passo ajudaria a explicá-lo, descrevê-lo e, por esse caminho, entender melhor sua execução e intenção? De que forma ter uma compreensão das palavras ajuda a enriquecer uma imagem metafórica para ser melhor apropriada pelo corpo?

Ainda que esta reflexão pareça provocadora, não posso dizer que não existem tentativas de uso metafórico para explicar e transmitir os movimentos. Porém, o que usualmente acontece é que as professoras modificam temporariamente o nome dos passos (e utilizam palavras em português) para explicar o movimento de formas acessíveis às crianças. Os exercícios são chamados a partir de imagens conhecidas para as

¹ Método de ensino trabalhado por muitas escolas de ballet clássico no Brasil, criado pela Royal Academy of Dance, na Inglaterra.

alunas e, aos poucos, quando elas adquirem uma experiência maior são acrescentados os nomes “oficiais” daqueles movimentos.

Nas turmas avançadas, metáforas usuais referem-se também às atitudes, posturas e gestos e não só aos passos ou movimentos concretos. Em relação a esse tipo de repertório, o uso da linguagem metafórica é mais rico e pertinente ao meu parecer. As professoras preocupam-se em transmitir imagens sugestivas que auxiliem a intenção e sensação: Cair para cima. Dançar entre duas paredes. Sentir que os braços nascem do centro das costas. Sugar as pernas. São algumas das imagens que com frequência apareciam durante as aulas para explicar a intencionalidade e energia de movimentos e posturas.

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

Durante as aulas, expressões como: “não deixe o corpo molengo”, “estão parecendo geleias”, “agarre o centro”, “brigue com a gravidade”, “caia para cima”, entre outras, são muito usuais e indicam formas específicas de utilizar o corpo para a execução de movimentos diversos. Já outras como: “dance apaixonada”, “faça aquilo sem esforço, sem suar”, “sinta-se uma pessoa da nobreza”, “no chão não tem dinheiro, olhe para cima”, “ataque, deixe a timidez, tá parecendo uma formiga”, referem-se a atitudes corporais que utilizam estados emocionais e nesse sentido procuram aprofundar na expressividade e capacidade de interpretação da bailarina.

Resulta interessante a forma em que, durante as aulas, em repetidas ocasiões são as professoras que inventam outros nomes para que seja mais fácil decorar o passo. Geralmente estes nomes fazem referência a metáforas que, seguindo os exemplos que acabei de citar, gostaria de classificar em três tipos.

- a. Metáforas que descrevem o movimento utilizando uma semelhança com outro movimento: pular um buraco, mexer as asas, pegar uma bola gigante, entre outras.

- b. Metáforas para explicar a postura adequada: caminhar em salto alto, ter pescoço de girafa, pegar um fio entre as pernas, entre outras.
- c. Metáforas que descrevem a intenção ou qualidade do movimento: pegar algodão, chicotar, empurrar o chão, entre outras.

Rastros do corpo como imagens permeadas pela cultura

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

Seguir etnograficamente a incorporação de uma prática como o ballet exige criar caminhos conceituais e metodológicos para organizar uma série de dados que de outro modo aparecem simplesmente como um conjunto de práticas cotidianas e senso comum que não dizem muito sobre o processo. Para concluir, e depois de ter me debruçado sobre o uso metafórico da linguagem para pensar formas de relativizar o lugar aparentemente superior do ballet, apresento duas ideias que chamo de rastros e que permitem pensar o corpo que dança ballet clássico no contexto do ensino, como um corpo atravessado pela cultura. Estas ideias são: a posição hierárquica da visualidade para abordar o corpo no ballet e a imagem preestabelecida culturalmente do que se espera que seja uma bailarina.

Sobre a primeira ideia, Novack (1990) e Citro (2012) falaram da visualidade no ballet clássico como uma das suas características constitutivas. As duas concordam que a poética desta forma de dança é

desenvolvida dando prioridade aos elementos visuais e por isso o corpo que dança é treinado sob estes preceitos, para tentar alcançar as formas mais belas possíveis.

Vale a pena lembrar a discussão sobre a forte e reiterativa associação entre mulher e beleza. Em *Historia de la belleza* [História da beleza], Umberto Eco (2010) documenta detalhadamente esta associação e explica sua importância para a consolidação de algumas formas de visualidade que regem a cultura ocidental. No ballet clássico, a busca pela beleza das formas e dos movimentos e sua associação com o corpo feminino também tem sido explorada (BOURCIER, 2000). Nas aulas de ballet é comum escutar expressões como: “sinta-se bonita ao dançar”, “olhe para cima como se não tivesse mulher mais bonita na sala”, entre outras, que traçam uma relação na qual a bailarina está ali para ser vista e admirada como bela.

Neste sentido, a noção de uma beleza fixa é consolidada por um olhar que vem de fora: um olhar do professor, do público ou da própria bailarina ao ver seu reflexo no espelho. A beleza se constrói partir da encarnação de uma imagem preestabelecida e da tentativa de parecer o mais próximo dela.

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

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

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

Sobre a segunda ideia, gostaria de aprofundar na construção de algumas imagens que fazem referência ao corpo. Durante as aulas, a brincadeira e os exercícios de “fazer de conta” auxiliam o ensino da técnica. Algumas imagens são recorrentes como aquelas que envolvem princesas, fadas ou animais em geral (tanto nas aulas de crianças quanto nas aulas avançadas). Uma destas imagens chama particularmente minha atenção e é o uso da imagem “da bailarina” como uma figura predeterminada. Vários exercícios utilizam esta ideia: “a corrida da bailarina”, “sentar-se como bailarina”, “sair do palco como bailarina” e que se opõem a “correr como criança”, “sentar-se como criança” entre outras. Com o objetivo de criar uma imagem típica do ballet no corpo das alunas, as professoras utilizam estas imagens que viram parte do senso comum. O que é realmente interessante é o processo no qual “a bailarina” deixa de ser a pessoa em si mesma e passa a se constituir como um ideal, uma imagem pré-codificada que a aluna deve alcançar e encarnar.

A dificuldade para criar e trabalhar com outras imagens alerta para uma incorporação do senso comum no universo do ballet clássico, com referências socioculturais que vão além dele. Nesse caso, além das princesas e fadas, a própria imagem da bailarina (que seriam as próprias alunas) é um referente que vem de fora do corpo. Um ideal que deve ser encarnado e quase simulado. Um ideal que está previamente construído e deve ser incorporado. A noção da “bailarina” como senso comum parece tentar se construir como única e homogênea, o que acaba por dificultar uma apropriação diversificada do corpo ao momento de um processo criativo e expressivo dentro da aula e no palco.

Ideias finais: entender o ballet como parte de um contexto cultural

A minha preocupação pelo uso da linguagem verbal nas aulas de ballet vem de uma curiosidade sobre como a codificação do sistema serve para dar ao ballet um status de superioridade. A linguagem codificada tem levado a muitas pessoas, durante séculos, a afirmação de que o ballet é a base da dança. Assim, essa inquietação, pela forma como se ligam técnica, linguagem e corpo, a partir de concepções culturais, é um dos objetivos deste texto.

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

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

A noção de rastro serve também como uma forma de identificar, no cotidiano, a forma como compreendemos a prática do ballet. Estes rastros

foram identificados dentro do contexto das escolas de ballet em vários sentidos: primeiro, na tensão que existe entre um sistema de movimento codificado em francês (e no caso do Royal, também em inglês) e as apropriações que o contexto permite. Seja traduzindo as palavras, trocando-as, mantendo o nome do passo, mas modificando sua pronúncia em português, todas estas possibilidades estão falando de uma situação de encontro entre tradições. Segundo, o uso metafórico da linguagem dentro deste contexto. Ao meu ver, as metáforas funcionam também como rastros que permitem desvelar sentidos implícitos dentro da prática. A forma como se descreve o movimento, como utilizam-se semelhanças entre o corpo da bailarina e outras imagens (de figuras sobrenaturais, por exemplo) pode ser um caminho para aprofundar sobre noções que usualmente circulam nos espaços de ensino ou profissionais, o que finalmente é uma forma de evidenciar um caráter de etnicidade, no sentido que aponta Kealiinohomoku (2013 [1969-1970; 1998]), como uma necessária e inevitável ligação da dança com um contexto cultural que vale a pena continuar rastreando.

Referências

- BARBA, Eugenio. *La canoa de papel: tratado de Antropologia Teatral*. Buenos Aires: Catálogos, 2005.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator: um dicionário de Antropologia Teatral*. Campinas: Hucitec, 1995.
- BIÃO, Armindo J. *Artes do corpo e do espetáculo: questões de etnocologia*. Salvador: P&A, 2007.
- BOURCIER, Paul. *História da dança em Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MARULANDA, Daniela B. *O lugar social do ensino do ballet clássico: etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na incorporação de uma técnica*. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- CAMARGO, Giselle G. A. Antropologia da dança: ensaio bibliográfico. In: CAMARGO, Giselle G. A. (org.). *Antropologia da Dança I*. Florianópolis: Insular, 2013 [2008]. p. 15-29.
- CITRO, Silvia. *Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: BiblosCulturalia, 2012.

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

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

KAEPLER, Adriene. A dança segundo uma perspectiva antropológica. Trad. Giselle G. A. Camargo. In: CAMARGO, Giselle A. (org.). *Antropologia da Dança I*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 97-121.

KEALIINOHOMOKU, Joan. Uma antropóloga olha o ballet clássico como uma forma de dança étnica. Trad. Giselle G. A. Camargo. In: CAMARGO, Giselle G. A. (org.) *Antropologia da Dança I*. Florianópolis: Insular, 2013 [1969-1970; 1998]. p. 123-142.

LÍRIO, Vinicius S. *Bença às teatralidades híbridas: o movimento cênico transcultural do Bando de Teatro Olodum*. Salvador: Quarteto, 2014.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, jun. 2003.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Pablo Neves. São Paulo: CosacNaify, 2003 [1950].

NOVACK, Cyntia. *Sharing the dance: contact improvisation and American culture*. Madison: University of Wisconsin Press, 1990.

PAVIS, Patrice. Antropologia Teatral. In: PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PEREIRA, Roberto. Gruas vaidosas. In: PEREIRA, Roberto (org.). *Lições de Dança I*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006. p. 173-190.

RESENDE, Leandra F. *Entre pontas, coques e pliés: aprendizagem da dança no contexto do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes*. 2011. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SALLES, Cecília A. *O gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 1998.

SANTOS, Tatiana M. *Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do ballet clássico como performance de gênero*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

WARREN, Gretchen W. *The art of Teaching Ballet: twentieth century masters*. Florida: University Press of Florida, 1996.

SEÇÃO 3

**ENTRE COMPOR,
DECOMPOR E
RECOMPOR**



DRAG CISNE: BARBIE & BALÉ

JORGE ALENCAR

A Barbie é uma ficção de mulher presa em um corpo de boneca. Odette, personagem principal do balé *O lago dos cisnes*, é uma rainha (queen) presa em um corpo de ave.

Quais coreografias são realizadas quando um artefato feito para criança – a boneca Barbie – se encontra com o balé clássico? Desembrulhando um pouco mais: que corpo é projetado pela Barbie? Que corpo o balé clássico encena? Que disposição pedagógica há nessa articulação?

E agora os *fouettes*: como ir além – de uma vez por todas! – de qualquer universalismo atrelado ao balé – enquanto suposta base para toda e qualquer dança –, entendendo que o antídoto performativo às normatizações daí advindas pode estar no caráter imaginativo do próprio balé com suas *drags*: fadas, seres espectrais e príncipes pintosos?

Odette dança na cozinha ao som de uma valsa de Tchaikovsky, enquanto ajuda o seu pai, padeiro, na confecção de guloseimas, entre as quais biscoitinhos de açúcar, os seus prediletos.

Pai– Odette, você é uma bailarina maravilhosa! Deveria ir para a cidade dançar com a sua irmã.¹

Odette – Com todo mundo olhando pra mim? Eu não conseguiria...

¹ Diálogos retirados do desenho *Barbie – Lago dos cisnes* (Mattel, 2003). Prosa livremente reconstruída.

Enquanto isso, no palácio, o viril príncipe Daniel lança flechas na direção de um alvo. Ao seu lado, um amigo o desafia a acertar uma das flechas num saco de fari-nha posicionado a uma grande distância, praticamente impossível de ser atingido.

Príncipe Daniel – “Impossível” é a minha palavra predileta.

Neste instante, a rainha-mãe vem até o príncipe, interrompendo seu momento lúdico, para lhe lembrar que no baile real ele terá que escolher uma noiva, afinal já estava mais do que na hora de a Rainha-mãe se transformar em Rainha-avó.

Em paralelo, ao tentar salvar um unicórnio fêmea lilás que havia sido açoitada pelos terríveis humanos da vila, Odette descobre uma linda floresta. Chegando lá, como em um encanto, ela retira de uma pedra um cristal mágico. Cheia de júbilo, a esvoaçante Fada Rainha a felicita:

Fada Rainha – Odette, o cristal mágico é seu! Estávamos esperando por você.

De ajudante de padeiro e bailarina amadora, Odette se torna mártir. Só com o cristal mágico é possível derrubar a fúria do terrível feiticeiro Robart que lançou uma maldição sobre a floresta, transformando todos os serezinhos em animais. Odette mal termina de se regozijar com o cristal e surge o terrível feiticeiro-coruja transformando-a em cisne. Para amenizar, a rainha consegue que da meia-noite à aurora Odette reassuma sua forma humana (de plástico).

E agora? Como farão para vencer Robart e se livrar da terrível maldição? Só o Livro de Tradições da Floresta tem a resposta, e ele só pode ser aberto por quem possuir o cristal. Odette, a escolhida, vibra de esperança e corre, ou melhor, voa até o livro junto da sua companheira unicórnio fêmea.

O livro então revela: somente se um homem jurar amor eterno a quem possui o cristal mágico, a Floresta Encantada será salva.

Odette é a personagem do conto de fadas *O lago dos cisnes*, que é também um dos balés de repertório mais celebrados e remontados de todos os tempos. As cenas que fabulo acima fazem parte do desenho animado *Barbie – Lago dos cisnes* (*Barbie Swan Lake*, 2003), livremente concebido pela Mattel Entertainment e pela Mainframe Entertainment a partir da música de Piotr Ilyich Tchaikovsky e do balé de Petipa e Ivanov. Com direção de Owen Hurley e coreografia de Peter Martins, essa versão

tem como primeira bailarina a boneca Barbie,² em seu terceiro longa-metragem de animação.

“Armada apenas de sua coragem, honestidade e inteligência, Barbie em *Lago dos cisnes* procura nos mostrar que cada um de nós é mais forte do que pensa”.³ Vem no texto do encarte do DVD a moral da história, mas me interessa também por outros enunciados menos explícitos que constituem essa versão de *O lago dos cisnes* voltada para crianças.

O lago dos cisnes é um balé clássico em quatro atos forjado por ideários de uma concepção romântica de mundo cuja ideia central da narrativa apresenta o enlace de Odette com o príncipe Siegfried. Odette é vitimada pelo feitiço do bruxo Von Rothbart que a condena a viver transmutando seu corpo entre ave e mulher até que um homem lhe jure amor eterno, libertando-a da maldição.

Siegfried encontra Odette no lago e, de pronto, convida-a para a festa de seu vigésimo primeiro aniversário onde seriam reunidas potenciais pretendentes ao papel de sua esposa. Na festa, ele é enganado pelo feitiçeiro Von Rothbart, que vai acompanhado de sua filha disfarçada e montada de uma versão perversa de Odette: Odile, o cisne negro.

Assim como na animação da Barbie, no final das versões mais remontadas do balé, o viril príncipe trava uma luta contra Rothbart (Robart, no filme) e o vence, destruindo seu poder. Assim, os apaixonados podem ficar juntos e felizes para sempre. No longa-metragem, além de mudar os nomes de alguns personagens – como o príncipe Daniel –, são inseridos na narrativa alguns elementos que não existiam na trama-fonte para acentuar o close da magia: unicórnio, Fada Rainha, cristal mágico, além do atencioso pai padeiro e de uma irmã empoderada que monta cavalos.⁴

² Existe outro desenho animado criado a partir do balé: *O lago dos cisnes – a princesa encantada* (*The swan princess*, Nest family Entertainment, 1994) dirigido por Richard Rich. O desenho teve duas continuações: *The swan princess II: escape from the Castle Mountain* e *The swan princess: the mystery of Enchanted Kingdom*.

³ A tradução em Português da animação prescinde do artigo “o” de *O lago dos cisnes*. A frase entre aspas foi retirada do texto presente no encarte do DVD.

⁴ É curioso perceber que essa personagem aventureira e aparentemente independente está fora do

O conto *O lago dos cisnes* e sua versão para a dança clássica pertencem à esfera daquilo que é reconhecidamente legítimo enquanto dança (balé) e artefato cultural para criança (conto de fadas). Os balés clássicos de repertório, de forma geral, figuram na tradição dos cânones da dança teatral ocidental, sendo muitas vezes considerados como entidades universais e a bases de tudo que foi feito em matéria de dança cênica, mesmo que a dimensão histórica do seu surgimento esteja atrelada a uma cosmologia específica, circunscrita em um dado contexto geopolítico. É comum ouvir que, para dançar, é preciso fazer balé – dito por “pessoas-fora-do-meio” e por profissionais da dança. Muito já foi discutido e atualizado sobre isto, sobretudo na esfera acadêmica e na crítica especializada no assunto, mas interessa apontar aqui alguns aspectos estruturantes de *O lago dos cisnes* que favorecem a manutenção de preceitos dessa natureza. Além disso, frequentemente, o balé faz parte de processos formativos de crianças – sobretudo de meninas – na direção de uma infância cor-de-rosa atravessada por flagrantes problemas de gênero, raça, classe, corporalidade, entre outros aspectos ético-estéticos.

O lago dos cisnes é um balé com enormes desafios técnicos. A bailarina solista se reveza nos papéis de cisne branco (a bondosa) e cisne negro (a má).⁵ O cisne corporaliza a sífide,⁶ ícone do balé romântico, na leveza dos movimentos dos braços, nas articulações de seus pés, na linha e alongamento do pescoço. Além de braços longilíneos, são necessárias pernas

contexto de magia e ilusão de todo desenho animado da Barbie, desaparecendo logo após as suas primeiras cenas. A irmã da Barbie surge montada num cavalo quando ela está na cozinha ajudando o seu pai a preparar guloseimas e é cortada da trama a partir daí.

⁵ Reza a lenda que, desde que uma bailarina italiana chamada Pierina Legnani conseguiu executar os 32 *fouettés* de uma só vez no final de *O lago dos cisnes*, qualquer bailarina que desempenhe esse papel deverá executar todos os 32 *fouettés* na coda do terceiro ato.

⁶ A *Sífide* (1832), de Filippo Taglioni, com libreto de Adolphe Nourrit, foi o balé que introduziu as sapatilhas de pontas e prescreveu muitos dos procedimentos narrativos com seres etéreos, sombras, espíritos, fadas e mitos misteriosos de uma dança flutuante. O balé *Gisele* (com roteiro de Théophile Gautier, música de Adolphe Adam, estreado em Paris, 1841) é também exemplar do tipo romântico no balé, na figura da bailarina Carlota Grisi.

flexíveis e um arco da coluna pronunciado para que sejam realizados os arabesques.⁷ A Barbie materializa o fetiche do corpo clássico em larga escala. No jogo das representações performativas, a Barbie é Odette, que, por sua vez, é a sáfide etérea em forma de ave.

As características físicas das “escolhidas pelo cristal mágico” são acen- tuadas, por exemplo, no *pas de deux* romântico do segundo ato, em que a dupla de solistas executa um adágio com movimentos lentos, sustentados e graciosos. O bailarino carrega a bailarina e a ajuda nas piruetas. Tanto os *portés*⁸ como as sapatilhas de ponta reforçam a impressão da leveza de um ser encantado que está acima das possibilidades ordinárias do corpo comum. A bailarina deve voar como um cisne, em um processo de repre- sentação do animal imitado. Na narrativa e no corpo, tudo acontece de ma- neira fluida e causal, um passo leva ao outro respeitando um encadeamento linear solidificado pelo balé. Cabe aos bailarinos, na empreitada de realizar movimentos tão virtuosos, abafar qualquer vestígio de esforço.

O tipo de maniqueísmo proposto pelas figuras de Rothbart e do cis- ne negro em contraste com o príncipe e com o cisne branco é reforçado com questões de gênero e raça. O homem cisgênero, branco, bondoso, forte e desbravador carrega/orienta a bailarina cis, branca, de bem, frágil e lânguida à espera de um homem que a salve. Essa performatividade de gênero e raça não é apenas um elemento da história, mas fornece todo um princípio que rege a organização do corpo clássico da mulher gra- ciosa nas pontas e do homem firme de pés no chão, realizando grandes saltos atléticos, em que personagens associadas à cor branca são “do bem” e aquelas atreladas à cor preta são “do mal”.

Sendo assim, para pensar a configuração em desenho animado de *O lago dos cisnes*, é preciso ressaltar que a Barbie não é entendida aqui apenas como uma boneca loira de sapatilha, mas como uma realização performativa.

⁷ Posição em que o corpo fica apoiado numa perna só e a outra perna é estendida para trás com diferentes amplitudes. Nessa forma, os braços podem estar em diversas posições.

⁸ Quando no balé, o bailarino sustenta e eleva a bailarina, deslocando-a pelo espaço.

Para tanto, abro mão da hipótese de que todos os desenhos animados são francos estimuladores da imaginação e da fantasia da criança, numa aura de inocência e que, por isso, assumem uma positiva dimensão pedagógica. Também ponho em dúvida a prerrogativa que interpreta a infância como uma entidade puramente biológica ou uma fase cronológica “natural” do crescimento. Para examinar a Barbie-Odette, foco no entendimento de infância como algo forjado por diferentes forças de ordem biológica, social, política, histórica, econômica e estética. A criança é produtora de cultura, de linguagem e de história, bem como as mediações do contato da criança com um desenho animado, por exemplo, constituem uma produção de cultura.

As noções de infância e de corpo são construções históricas provisórias e em constante processo de redefinição. Os efeitos políticos e sociais de artefatos como a animação da Mattel constituem uma prática discursiva na medida em que elegem “regras tácitas que definem o que pode e o que não pode ser dito, quem fala e quem ouve, e quais construções da realidade são válidas e quais são indevidas e sem importância” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p.17). Como a criança encarna e reverbera os discursos dessas produções e como os seus efeitos podem incidir em sua autoimagem e cosmovisão são questões que não podem ser diretamente respondidas neste texto, no entanto é possível refletir sobre como o artefato cultural é organizado para produzir tais consequências a partir de alguns parâmetros convencionalmente validados, para daí ser possível propor meios de problematizar códigos normatizadores.

A relação entre a Barbie e sua coreografia animada estabelece uma coleção de operações eficazes em: 1) prescrever como deve ser feito um artefato cultural para o público infantil; 2) propor uma agenda pedagógica de como ser criança; 3) reiterar estereótipos ligados a dança, corpo, gênero, raça, classe, afeto.

A Barbie provoca identificação em diferentes grupos de crianças apresentando papéis, valores e ideais a partir dos moldes de uma certa ficção de vida adulta. Antes de estrear como Odette em sua versão de

O lago dos cisnes, a Barbie já havia representado muitos outros papéis.⁹ Desde que a Mattel investiu na criação de uma boneca loira e magra que pudesse usar uma imensa variedade de roupas, acessórios e maquiagens, a Barbie vem propondo modelos poderosos de se entender corpo e performances de feminilidade. Optando por uma linha “realista”, a Barbie tem em miniatura tudo que uma “mulher real” pode ter: mansão com piscina, carros, telefone celular e seu próprio namorado – o Ken. A Barbie não só reproduz um ideário de mulher e de consumo, mas propõe também, desde muito cedo, um jeito de ser mulher às crianças que têm acesso a ela e mesmo às que não têm, mas sonham em ter a sua própria Barbie.

Em seus variados modelos – a noiva, a médica, a hippie, entre outros – a Barbie é predominantemente cisgênero, heterossexual, branca, magra, autossuficiente, rica, altruísta e politicamente correta, sempre pronta para nos mostrar do que somos capazes. Fazendo o cosplay de diferentes culturas e etnias, com seus “trajes típicos” e algumas nuances de cor de pele, a Barbie jamaicana, a indígena, a japonesa dão tons berrantes a um suposto universalismo da boneca no qual seu padrão cor-de-rosa de branquitude pode ser, eventualmente, adornado com carradas de apropriação cultural e racismo exotizante. Afinal, o verniz branco da Barbie norte-americana é o ponto de partida a partir do qual todas as outras surgirão como meras sobreposições.

Seguindo a mesma lógica pseudonaturalista de todos os modelos da boneca, a Barbie bailarina é magra, branca, cis, longilínea, graciosa, com pernas flexíveis, vestindo tutu e sapatilha. É o espelho perfeito e em miniatura do que pretensamente deve ser um corpo feito para dançar balé. Além de *Lago dos cisnes*, a boneca também estreou *Barbie em o Quebra-Nozes* (*Barbie in the Nutcracker*, Mattel, 2002),¹⁰ um

⁹ A boneca foi criada por Ruth Handler em 1936, que a batizou em homenagem a sua filha Barbara, mas só foi lançada oficialmente na primavera de 1959, em Nova Iorque.

¹⁰ Ainda: *Barbie Rapunzel*, *Barbie fairytopi*, *O Diário de Barbie*; *Barbie, a princesa e a plebeia* e muitas outras pérolas animadas.

outro conto de fadas que tem sua versão cênica no repertório do balé clássico. Assim como em *Barbie in Swan Lake*, o coreógrafo Peter Martins se vale da música de Tchaikovsky e de uma tecnologia de ponta, para fazer a boneca dançar no desenho animado a partir dos movimentos reais de artistas do New York City Ballet. Em 2006, a Mattel repetiu pela terceira vez a parceria de sucesso com a companhia de balé em *Barbie e as doze princesas bailarinas* (*Barbie and the 12 dancing princesses*, Mattel, 2006).¹¹ Com muita tecnologia é possível tornar a fantasia real, universalizando-a e naturalizando um entendimento de corpo ideal, e gerando, consequentemente, problemáticos efeitos identitários de verdade.

Considero a noção de identidade um efeito de práticas discursivas balizadas por normas de inteligibilidade cultural estabelecidas por relações de continuidade na produção de “verdades”. “O que é infância?” e “que corpo pode dançar?” são perguntas que requerem um ideal normativo. As relações de poder articuladas às práticas de significação e de normatização de uma representação de corpo são constituídas pela linguagem e pelo corpo que dança enquanto práticas políticas. O ideário canônico reiterado há séculos pelo balé clássico implica parâmetros profícuos para entender o lugar da representação do corpo na dança teatral ocidental. Essa herança junto a um desenho animado pode gerar intensos efeitos pedagógicos.

O balé não é o vilão, a Barbie não é, em si, vil, mas ainda é necessário discutir sobre como ambos estão historicamente articulando lugares de poder. Por meio de repetições e continuidades, o discurso recorrente sobre o balé coleciona termos como “verdade”, “essência”, “universal”, “origem”, “base”, assim como a Barbie está atrelada a “beleza” e “feminilidade” que muito colaboram na estabilização de uma prática normativa e,

¹¹ Nessa “aventura musical”, a Barbie junta-se às suas onze irmãs princesas para lutar contra a opressão da terrível tia Rowena. Convidada pelo bondoso rei (um homem!) para ajudar na formação do comportamento das meninas, a vilã (uma mulher!) da história quer impedi-las de cantar e dançar, pois não acha adequado para princesas. Mas elas descobrem um palácio mágico para onde fogem e podem dançar livremente.

por isso, excludente. A transmissão consensual de uma tradição histórica como o balé serve de base para um comparativismo cultural que firma hierarquias de corpo – superior/inferior – que demandam uma urgente redefinição.

Barbie e balé terminam por referendar padrões hegemônicos de corpo, selecionando o que é desejado e o que é rejeitado, prestando-se a uma categorização de corpos que implica na concessão de atributos que prescrevem o que é normal/anormal, capaz/incapaz, belo/não-belo. Esse conjunto faz parte de um todo coerente que atrela instâncias de poder e desejo na constituição de um processo de subjetivação do corpo desde a infância.

O balé não é o problema em si. Todavia, o tempo presente na dança não pode ser restringido a um vínculo causal com o passado e com modos caducos de contextualizar o balé em termos de verdade e de universalidade. Para pensar a dança, presente, passado e futuro são valores que não devem ser hierarquicamente localizados numa ordem progressivista e colonialista. Há que se pensar em descontinuidades, para ser possível, inclusive, projetar matrizes revisionárias no próprio ambiente do balé, em seu caráter artístico e formativo, transformando a dança em um lugar expandido e descentralizado de aquisição de poder. Do senso comum ao campo artístico. Da infância à vida adulta.

“Barbie” é também uma gíria da comunidade gay que se refere ao homem homossexual “padrão”, musculoso, uma espécie de drag do homem cis hétero. Fico daqui meditando que, por vezes, basta um *dégagé* para ultrapassar a linha da naturalização de um dado conteúdo ou contexto. O balé – envolto de uma aura elitista que tanto fortalece o binário erudito versus popular – merece ser estranhado e deslocado. A pureza essencialista de uma identidade de corpo canônica pode ser questionada pelo exercício de recombinações críticas de seus próprios materiais. Nesse sentido,

o reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomen-

suráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição recebida. (BHABHA, 2005, p. 21).

A noção de performatividade (BUTLER, 1993, 2006) pode ser compreendida como a prática insistente pela qual o discurso produz seus efeitos. A identidade de corpo, enquanto uma realização performativa, pede uma performance repetida que reforça um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, em uma forma ritualizada de legitimação. As possibilidades de realizar uma subversão performativa parecem emergir nas relações arbitrárias entre estes atos, na impossibilidade da reprodução, em uma disrupção, ou em uma citação parodística, como bem fazem as drag queens e drag kings quando deixam evidente a inviabilidade de uma identidade permanente e, assim, fissuram o corpo-contexto que performam.

Ao balé-tradição, eu proponho o balé-delírio, o balé-desvio, o balé-dublagem com alto grau de estranhamentos e desnaturalizações. Observemos: uma queen é enfeitiçada por um bruxo lacrador que a transforma em um cisne e monta a sua filha para engendrar uma burla (burlesca!) no baile do príncipe pintoso vestido com calça justíssima!

Peter Stoneley (2006) enfoca como artistas e públicos LGBTQIA+ ajudaram a desenvolver muitos dos icônicos componentes do balé. Por meio de uma série de estudos de caso, do século XIX ao XX, ele argumenta que o balé tem sido um meio de emergência de sensibilidades desviantes por parte de pessoas que já foram (e ainda são) consideradas ilegais e obscenas pelo mundo afora. Nessa perspectiva, o balé é filtro e matéria para uma abordagem deslocante da dança, potencialmente auto-consciente de sua artificialidade compositiva e de seu caráter fantasioso.

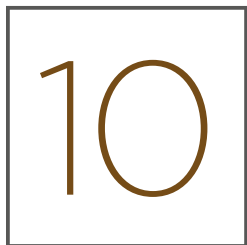
Para além da quimera (e maldição) branca, hétero, cis, patriarcal do príncipe viril e da princesa frágil, é possível encontrar artistas da dança no Brasil como Wilemara Barros, John Lennon da Silva, Eberth Vinícius, Jack Elesbão – e eu mesmo, Jorge Alencar – que tecem relações de afeto com o balé, desejando inventar modos emergentes/investigativos de criação, na direção de uma dança politicamente motivada em desar-

ranjar pensamentos excludentes sobre corpo ao ativar a diferença como potencialidade compositiva, como autonomia e pulsão de vitalidade.¹²

Referências

- ALENCAR, Jorge. *Do cisne-barbie ao cisne asmático*: comicidade e subversão performativa de identidade em *chuá*: releitura cênica do balé *O lago dos cisnes* feita pelo grupo Dimenti. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BUTLER, Judith. *Bodies that Matter*: on the discursive limits of sex. New York: Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad. Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. *Cultura infantil e a construção corporativa da infância*. Trad. George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

¹² Este capítulo parte de estudo do autor no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da professora doutora Eliana Rodrigues Silva..



ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS PARA COMPOSIÇÕES COREOGRÁFICAS COM ARTISTAS DA DANÇA DE TREINAMENTO DE TÉCNICA CLÁSSICA

LUIZ FERNANDO BONGIOVANNI

Este texto busca apresentar e discutir algumas reflexões a respeito de processos de criação coreográfica com artistas que têm como base de trabalho a técnica clássica. Em um primeiro momento estabelece um pensamento – a partir da perspectiva pessoal deste autor enquanto bailarino – articulado com o trabalho do coreógrafo americano William Forsythe. Depois, é desenvolvido um pensamento próprio que se desdobra a partir dessas experiências. Finalmente, é apresentado um breve relato e análise do trabalho, Imperfeições, de 2014, realizado com a Especial Academia de Ballet, com direção de Guivalde Almeida.

Por ocasião do desenvolvimento do mestrado no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), revisei parte do meu próprio percurso enquanto artista da dança. Um dos objetivos do mestrado era fundamentar e compartilhar uma metodologia que tem sido elaborada e utilizada ao longo dos últimos 15 anos, tanto para fins pedagógicos quanto artísticos. Para isso, a estratégia utilizada foi construir a genealogia dos meus saberes a partir de uma perspectiva antropofágica, isto é, apropriação crítica das experiências vividas, com ênfase e foco no trabalho com o repertório do coreógrafo William Forsythe. Esta experiência foi fundamental para que se construísse uma perspectiva pessoal em relação ao ballet, que passou então a pautar tanto certas produções artísticas como as reflexões que aqui se encontram.

Tive a oportunidade de entrar em contato com o universo forsytheano ao longo do período que trabalhei como bailarino no Scapino Ballet (1996–1999), na Holanda, companhia que apesar de desenvolver um repertório contemporâneo, tem a sua base de treinos diários com o balé clássico. Muitos bailarinos deste grupo se encontravam em contato direto com a companhia dirigida por William Forsythe na Alemanha. O Scapino havia realizado em 1996 uma produção de Anthony Rizzi (*Nothing Original*), bailarino da companhia de Forsythe. A partir dessa produção, um vínculo se estabeleceu e muitos integrantes do Scapino viajavam até Frankfurt, onde a companhia de Forsythe estava sediada, para fazer aulas e acompanhar ensaios. O elenco do Scapino, que colaborava ativamente nos processos criativos, passou a propor, fazer e pensar a dança de modo articulado com o que se fazia no Frankfurt Ballet.¹

Posteriormente, de modo mais intensivo, participei como bailarino no elenco de duas remontagens de produções de Forsythe: *Artifact/II* e *Enemy in the Figure*, quando estava trabalhando em outra companhia, o Göteborgs Operans Danskompani (1999–2001), na Suécia. A direção desta companhia estava a cargo de Anders Hellström, ex-bailarino do Frankfurt Ballet.

Artifact originalmente estreou em 1984, a primeira produção de Forsythe como diretor da companhia. Esta peça, remontada até hoje em companhias de repertório orientado para o balé clássico, ocupa a noite toda, é dividida em quatro atos e é considerada pelo próprio coreógrafo um ballet-ballet, isto é, uma peça que articula a sua dramaturgia em relação com o próprio ballet. Em Gotemburgo, a remontagem se concentrou apenas na segunda parte da peça, daí o título *Artifact/II*. Já *Enemy in the Figure* estreou com o Frankfurt Ballet em 1989. É uma peça que compõe a noite com outras peças, um trabalho menos clássico, embora uma série de elementos da técnica clássica estejam presentes e sejam condições necessárias para que a dança se realize.

¹ Companhia que Forsythe dirigiu por 20 anos, de 1984 a 2004, antes de reorganizar parte do grupo na Forsythe Company, onde ficou mais 10 anos, de 2004 a 2014, perfazendo um total de 30 anos na cidade de Frankfurt.

A orientação artística de Gotemburgo se alinhava com o trabalho do coreógrafo americano. Mesmo em outros trabalhos do repertório, coreografados por ex-integrantes da companhia de Frankfurt, como Pascal Touzeau ou Jacopo Godani, havia um modo característico de proceder que ecoava orientações forsytheanas, muitas delas relacionadas a perspectivas que tensionavam preceitos da técnica clássica, sem, contudo, romper completamente com esta.

A seguir, faço um breve relato da experiência com os dois trabalhos. *Artifact/II* consistia fundamentalmente da dança de dois casais homem-mulher (*pas-de-deux*), que ficavam ladeados pelos outros integrantes da companhia. Os dois duetos não saiam de cena, permanecendo rodeados pela companhia, que copiava/repetia os movimentos minimalistas de uma figura que ficava no centro do palco, no proscênio, de costas para a plateia, nomeada *Mud Woman* (Mulher de Lama). As moças que dançavam os duos calçavam sapatilhas de ponta, ambos casais vestiam malha tradicional de balé amarelo terra, e a trilha sonora era composta por música de Bach, a *Chacona* para violino solo. Havia a interrupção ocasional realizada pela porta corta-fogo do teatro, que fechava e abria ao longo da peça. Mais tarde em uma declaração, Forsythe falaria do fechamento da porta corta fogo como uma cesura, originalmente uma instrução musical que sinaliza uma interrupção abrupta do fluxo musical e que o coreógrafo utilizou para recortar intervalos da música e da percepção visual da plateia.

A questão principal dos duetos era a sensibilidade para se adequar, constantemente, às variações que ocorriam nos impulsos que a garota utilizava para se movimentar e nas decisões que eram tomadas a cada momento. O dueto, em relação à coreografia, era fundamentalmente composto por passos de dança clássica, mas de um modo que a tradição estava tensionada. O trabalho era complexo e difícil. As relações entre os bailarinos estava elaborada em oposição e contraponto, diferentemente de um dueto tradicional clássico, no qual o *partner* está sempre amparando a bailarina para que ela encontre o equilíbrio e a forma harmônica.

Mais ainda porque a orientação do assistente e diretor era para que nós tivéssemos uma relação dialética e viva, em oposição a uma estabilidade de execução. A proposta era investigar os limites de preceitos costumeiros da técnica clássica como a verticalidade da coluna, a estabilidade do equilíbrio, a condução controlada dos passos, a previsibilidade do final do movimento e a organicidade composicional tradicional que a dança clássica estabelece.

Desta forma, procurávamos adquirir conhecimento, na prática, sobre a possibilidade de extensão máxima de um movimento, ou então como organizar a arquitetura corporal para lidar com o eixo não-vertical, qual a velocidade possível para certas ações, quão súbito um movimento poderia ser realizado e assim por diante. Esse tipo de questionamento deveria acontecer a maior quantidade de vezes possível dentro da estrutura pré-estabelecida de movimentos da peça. Os bailarinos colaboravam para que o material não se estabilizasse em repetições formais do movimento, mas se articulasse com uma sequência de tentativas. Dessa maneira, o dueto se tornava imprevisível, apesar de uma partitura fechada, isto é, de uma coreografia específica. O treino estava também ligado à capacidade de recuperação das tentativas que sempre resultavam um tanto imprecisas. Ou seja, a intenção não era executar o mesmo movimento repetidas vezes, mas executá-lo a cada vez de forma única.

O processo de ensaios era conduzido, primeiramente, com o aprendizado de sequências de movimentos de técnica clássica para depois proceder à investigação e descoberta do que poderia ser explorado. Costumeiramente, o balé clássico tem um fluxo cinestésico que em vários momentos é interrompido para que a bailarina componha uma posição conhecida, mostrando controle, harmonia e elegância. Em *Artifact II*, o fluxo imprevisível parecia ser a tônica. Mais que pausas, ocorriam desacelerações nas quais a velocidade era reduzida até quase parar o movimento, apenas para recomençar. Isso acontecia, por exemplo, nos movimentos off-balance (fora do eixo), em que a bailarina, neste caso em conexão de contraponto com o bailarino, promovia a subversão do seu eixo tradicional vertical.

Havia uma construção que se afastava da tradição, embora ainda articulada ao cânone. As questões se colocavam no sentido de investigações de situações limites: e se eu estiver fora do eixo assim? Quão súbito é possível realizar determinado movimento? E se eu buscasse um deslocamento máximo neste passo?

O treinamento no balé, em muitas ocasiões, busca um desempenho preciso e previsível, resultado da repetição e aprimoramento. Como na realização de uma pirueta, em que o bailarino treina constantemente para que, do início ao fim, ele saiba como o movimento será realizado. Contudo, *Artifact II* incentivava a habilidade do artista, não de prever o resultado final de um movimento, mas de operar no limite das suas capacidades reflexivas, de reação em tempo real, e como resultado estabelecer e manter um jogo com conexão real e viva entre os parceiros.

Cada espetáculo era único. Na verdade, em dança sempre é assim, já que estamos lidando com uma arte performática, mas a sensação nesse caso era potencializada. Ao invés de procurarmos uma constância, buscávamos algo diverso a cada espetáculo. Era necessária concentração extrema para que ninguém se machucasse ou que nenhum acidente ocorresse. Essa experiência se articulava de algum modo ao que eu havia vivenciado anos antes no Scapino – um modo de dançar que não se limitava à memorização, aos passos aprendidos, mas antes de tudo estava aberto ao momento presente e ao modo como o artista pode acessar uma certa informação coreográfica. Havia uma relação que articulava memória e tempo presente.

Outro trabalho do período de Gotemburgo marca a experiência direta com o universo de Forsythe: *Enemy in the Figure* (originalmente de 1989). Tínhamos uma remontadora oficial, Ana Cataluña, que havia dançado por anos com Bill, o modo como muitos colaboradores chamam William Forsythe. Curiosamente, uma situação se apresentou e tornou a remontagem algo distinto do que ocorria normalmente. Havia na companhia três artistas que fizeram

parte do elenco em Frankfurt, o bailarino Maurice Causey, a assistente de direção Andrea Talis e o diretor Anders Hellström. Além disso, a companhia recebeu nesse momento a visita de Thomas McManus, que também trabalhou como ensaiador. Ou seja, havia cinco pessoas que estiveram na montagem, no elenco original de *Enemy*, ou que estiveram dançando o repertório na companhia.

Os processos de remontagem podem ser mais ou menos criativos dependendo do tipo de peça que se trabalha. Uma coreografia tradicional, com ênfase num aspecto formal, pressupõe, muitas vezes, aprender os passos, memorizar e encontrar uma interpretação para sua execução. Mas o repertório que estávamos trabalhando pressupunha outra dinâmica: era preciso trabalhar o elenco para que ele pudesse gerar a própria coreografia.

A remontagem se iniciou com uma oficina que apresentava aos bailarinos uma série de ferramentas (tools), que Forsythe, juntamente com seu elenco, desenvolvera ao longo dos anos em Frankfurt. Essas ferramentas eram ideias que estabeleciam parâmetros de como um bailarino poderia se mover. Na maior parte dos casos, as ferramentas se apoiavam numa noção ou perspectiva, na qual o corpo é percebido como um conjunto de pontos e linhas. Os pontos foram identificados com as articulações e as linhas, inicialmente, com os ossos. Além disso, era importante trazer a atenção para outra questão específica: as trajetórias percorridas no espaço por partes corporais. Essas trajetórias, chamadas de traços ou desenhos, eram objeto de identificação e investigação. Esse é um dos pontos de contato entre as perspectivas forsytheanas e as de Laban. O conceito de traço-forma é uma ideia labaniana mais antiga e que certamente Forsythe não desconhecia, todavia o coreógrafo americano leva essa ideia adiante e desenvolve uma série de desdobramentos únicos.

Em Gotemburgo, o pressuposto geométrico do corpo, do espaço e dos traços foi a base de operação de muitas das ferramentas apresentadas. Essas eram treinadas por nós em contextos simples, nos quais se

investigava que tipo de movimento poderia ser gerado a partir desta ou de outra ideia. Por exemplo, uma ideia simples e preparatória era a investigação de outras composições que o corpo poderia realizar quando as posições de braço do vocabulário da dança clássica fossem rotacionadas no ombro, girando o braço para dentro ou fora. Tais investigações poderiam manifestar a primeira posição do balé, mas que, ao invés de estar na frente do corpo, está atrás.

As pesquisas eram individuais e periodicamente a assistência nos incentivava a compartilhar os resultados. Era possível e instigado que assimilássemos modos de utilização de uma determinada ferramenta que outros bailarinos encontrassem. Assim, o grupo criava um repertório próprio.

No contexto final, isto é, na peça coreográfica, as ferramentas eram utilizadas em conjunto, compondo tarefas específicas para cada cena. Foi-nos explicado que o trabalho se construía a partir dessas tarefas, o que me pareceu na época uma alternativa ao que tradicionalmente conhecia. Para muitos de nós, a coreografia consistia num conjunto predeterminado de movimentos a serem vivificados pelos artistas, todavia coreografia aqui se relacionava mais a um conjunto de preceptivas (ferramentas) que o artista investigava e passava a ter fluência para utilizar em tempo real pautado por uma instrução específica (tarefa).

Uma tarefa designada para mim, para um solo inicial, configurava-se em três instruções:

- a. Deslocamento específico;
- b. Atribuição de uma proposta específica para os membros inferiores;
- c. Atribuição de um conjunto de três ferramentas para os membros superiores.

Do princípio ao fim, o deslocamento deveria ocorrer em um intervalo musical determinado e havia sido indicado que eu soubesse prever musicalmente o início e o fim desse intervalo. A trajetória do deslocamento percorreria uma diagonal que começava no centro do palco, atrás de uma parede cenográfica, e se deslocaria até um dos vértices do

retângulo que formava o palco. Havia uma parede de madeira ondulada de cerca de 7 metros, posicionada na diagonal do palco e isso fazia com que a primeira parte do solo fosse observada apenas por aqueles que se sentassem nos lugares mais altos da plateia.

A segunda orientação, para os membros inferiores, indicava que pés e joelhos deveriam ser utilizados para se “desenhar” no chão. Esses desenhos deveriam compor-se de segmentos de linhas retas, curvas e pontos, sendo possível desenhar também ângulos. Fazia parte da segunda orientação utilizar a música ou o ritmo de modo regular e não regular, quer dizer, era importante que eu fosse percebido dançando com a música, em particular com o pulso que estabelecia um ritmo complexo. Deveria ser uma escolha e não algo que acontecesse sem a minha consciência.

A última instrução era trabalhar os membros superiores a partir de três ferramentas específicas – emparelhar, deslizar e rotacionar,² que no seu conjunto estabeleceriam um parâmetro e com isso, um modo específico de se mover. A seguir, descrevo de maneira mais aprofundada o que essa instrução implicava.

Como mencionado, essas ferramentas operam a partir da perspectiva de que o corpo se compõe de um conjunto de pontos e linhas. Nesse sentido, a primeira ferramenta, *emparelhar*, seria uma ação em que se alinham ou se emparelham dois segmentos corporais, que se tornam como segmentos de reta. Por exemplo, colocar o antebraço esquerdo paralelo ao fêmur esquerdo. Quando se realiza esse tipo de ação, tem-se a operação *emparelhar*. Note-se que é necessário que o bailarino passe a perceber as proporções corporais, visto que o emparelhamento ocorre entre segmentos de tamanhos semelhantes, existe a necessidade de conhecimento de anatomia nesses momentos, o que também era incentivado.

² Os três termos são a tradução de *match*, *slide* e *rotation*, nomes empregados por Forsythe para certas noções denominadas ferramentas e utilizadas para a pesquisa de movimento. Cada uma dessas palavras é uma noção particular de como partes do corpo podem se relacionar e nesse processo gerar movimento. Elas constam do *cd-rom Improvisation Technologies*, lançado pelo coreógrafo, no qual os princípios de improvisação desenvolvidos ao longo de 15 anos de trabalho são apresentados.

Esse emparelhamento pode acontecer entre muitas partes corporais com extensões equivalentes: antebraço, braço, fêmur, tíbia ao segmento de reta que pode ser imaginado entre as duas cristas ilíacas etc. Ou seja, a partir da ideia de emparelhamento o colaborador pode escolher dentre várias possibilidades e realizar um movimento.

A operação *deslizar* ocorre sempre a partir de um emparelhamento e indica que, ao deslizarem, os dois segmentos devem se estender em uma linha reta. Há a opção de mover ou dois segmentos de reta escolhidos. No exemplo anterior, do emparelhamento do segmento da reta identificado como fêmur e antebraço, é possível imaginar até seis opções de deslizamento que gerariam movimentos diferentes na organização geral do corpo. Essas reflexões são o resultado dos desdobramentos que eu realizei, uma vez que cada bailarino desenvolveu uma abordagem pessoal para as ferramentas.

Busquei encontrar o máximo de possibilidades de manifestação a partir da diretriz indicada, como um catálogo de movimentos possíveis e entre as alternativas, eleger uma. Pode-se proceder com a intenção de imobilizar o fêmur e mover o antebraço em ambas as direções, para cima ou para baixo. Pode-se experimentar o contrário, isto é, imobilizar o antebraço e mover o fêmur nas duas direções possíveis. Também se pode finalmente investigar que tipo de movimento se estabelece quando minha intenção for mover ambos simultaneamente num sentido ou outro.

A última ferramenta, rotação, que é a ação de *rodar em volta de um eixo*, poderia ser tomada como alteração do ângulo existente entre dois segmentos de reta. No contexto dessa tarefa, a rotação possibilitava outros tipos e movimentação além do movimento análogo à flexão e extensão,³ tornando o traço decorrente deste movimento num desenho tridimensional.

³ São conceitos complexos para serem apenas descritos e talvez por isso que William Forsythe se utilizou de recursos de computação gráfica para apresentação desses conceitos no *cd-rom Improvisation Technologies*. Pedagogicamente, é a partir do vídeo-explicação, uma pequena demonstração da utilização da ideia, que a compreensão realmente se efetiva.

As ferramentas apresentadas exemplificam a ideia central de que determinadas noções geram certa classe de movimentos ou, dito de outra forma, que determinados parâmetros produzem movimentações específicas. Cada ferramenta, como proposição particular, orienta o artista a organizar o corpo e o movimento a partir de certos modos. As tarefas, por sua vez, são estruturas composicionais que agrupam tanto ferramentas como outras proposições.

Forsythe menciona em algumas entrevistas⁴ o porquê da sua construção se realizar desta maneira. Ele diz que seu trabalho sempre foi com bailarinos clássicos, ao menos no início de sua carreira, e com isso ele faz a opção de utilizar algo que esses profissionais têm. Os artistas que trabalham com balé clássico desenvolvem uma habilidade que é treinada constantemente, na qual eles se tornam exímios, que é: *a capacidade de configurar seu corpo de acordo com uma imagem pré-estabelecida*. Quer dizer, quando se aprende o que é um arabesque,⁵ há uma imagem pré-concebida de como ele deve ser. Com isso, o bailarino é incentivado a corresponder com o seu corpo essa imagem a qual ele é incentivado a criar em sua mente.⁶

As noções desenvolvidas por Forsythe e colaboradores, a partir da perspectiva geometrizada do espaço, corpo e movimento, mantêm uma relação de proximidade com a técnica clássica. Não há rompimento com os preceitos, mas uma transformação e reorganização destes.

⁴ Especialmente em Kaiser (1999) e Spier (1998).

⁵ Uma das poses básicas no ballet, arabesque toma seu nome de uma forma dos ornamentos mouros. É uma posição do corpo, de perfil, apoiado sobre uma perna, que pode ser esticada ou flexionada, com a outra perna estendida atrás e em ângulo reto com ela, e os braços mantidos em várias posições harmoniosas criando a linha mais longa possível, desde a ponta dos dedos das mãos até os dedos dos pés. (ARABESQUE, 2020, tradução nossa).

⁶ Em muitos casos essa abordagem parece excessivamente platônica, uma ideia e sua correspondência, e mesmo cartesiana, propondo uma distinção entre corpo e mente. Não é o objetivo deste artigo entrar nesta discussão, nem no julgamento de valor destas perspectivas para a dança, embora seja importante reflexões neste sentido. Para o que se pretende, é apenas suficiente dizer que o bailarino de treino clássico tem uma habilidade cultivada de corresponder seu corpo à imagens que ele gera para si.

É este ponto fundamental que percebo como herança do contato com o universo forsytheano. Uma perspectiva geometrizada que permite uma relação teórico-prática que pauta o bailarino ao invés de indicar um movimento específico.

A relação entre a geração de uma imagem mental e manifestação corporal é o ponto inicial de trabalho que utilizo nos dispositivos criados para trabalhar com bailarinos de formação clássica. Estes primeiros exercícios são desenvolvidos para que seja estabelecida uma percepção dessas relações teórico-práticas, de entendimento de que a teoria e a prática são instâncias sempre articuladas, assim como corpo e mente. Não há separação, apenas alçadas que cumprem propósitos específicos. Quando se menciona o corpo, é sempre o corpo e a mente conjuntamente, e o mesmo quando se menciona a mente, ambos estão juntos sempre. Todavia, para a realização destes exercícios iniciais é incentivado que haja um planejamento e ação em etapas separadas.

O trabalho Imperfeições foi realizado a partir de uma metodologia desenvolvida como desdobramentos das experiências mencionadas. Inicialmente assume pressupostos semelhantes, a geometrização do espaço, do corpo e o traço forma labaniano. A partir daí são desenvolvidos exercícios de composição em que os artistas são incentivados a solucionar tarefas, responder provocações ou então oferecer perspectivas pessoais e singulares para certas proposições.

O espaço pode ser codificado de acordo com as figuras 1 e 2:

FIGURA 1 – NÍVEIS NO ESPAÇO

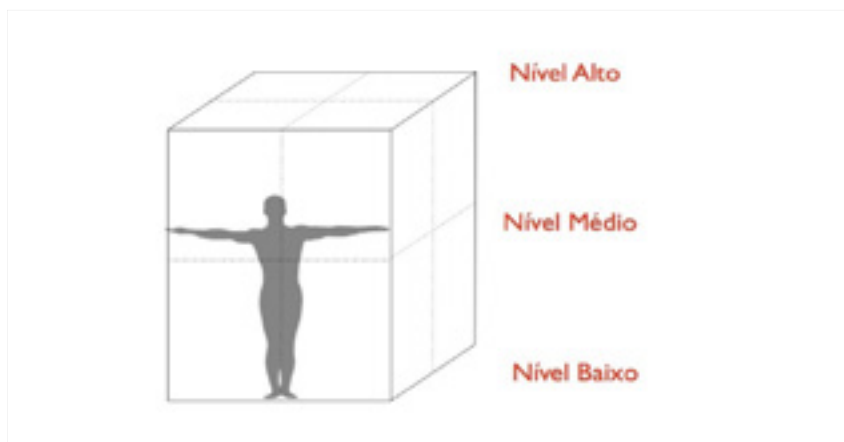
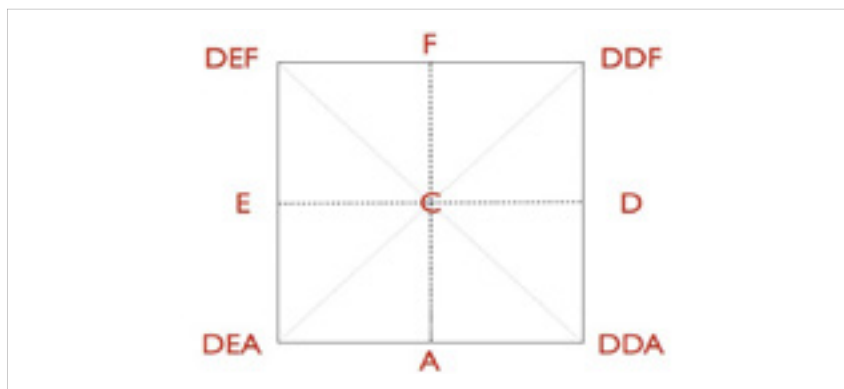


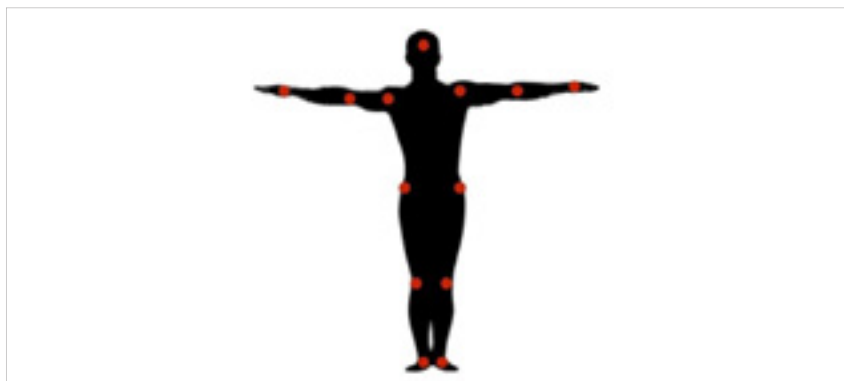
FIGURA 2 – ORIENTAÇÕES ESPACIAIS



Legendas: As siglas significam: C – centro, D – direita, E – esquerda, F – frente, A – atrás, DDF – diagonal direita frente, DEF – diagonal esquerda frente, DDA – diagonal direita atrás, DEA – diagonal esquerda atrás. Os níveis são: baixo, no solo – NB; médio, na altura do quadril – NM; alto, onde a mão alcança com os braços estendidos para cima – NA. Ou seja, é uma construção semelhante ao Cubo Labaniano.

O corpo torna-se esquemático e é apresentada uma perspectiva em que as articulações e outras partes corporais são tomadas como pontos. Dessa forma, as articulações dos ombros, cotovelos, punhos, encaixe coxo-femural, joelhos e tornozelos são pontos possíveis. As mãos e os pés também são assumidos como pontos. Além disso, a cabeça pode ser tomada como um ponto apenas ou, então, podem-se considerar um ponto determinadas estruturas da cabeça, como o queixo ou a orelha. O mesmo se dá com a pelve: ou toma-se a pelve toda como um ponto ou, então, alguns lugares específicos como o ísquio ou o púbis são eleitos como pontos.

FIGURA 3 – ESQUEMA DE PONTOS CORPORAIS



O último elemento que compõe as variáveis das partituras corporais é o tipo de abordagem. Esse termo designa uma ideia inicial que serve de trampolim para que o artista faça associações. Os tipos de abordagem estão intimamente ligados a ações-movimentos que os artistas de formação clássica realizam cotidianamente: aproximar e afastar, tocar, indicar ou apontar, passar por, carimbar, entre outras.

Com isso, pode-se passar aos primeiros exercícios, *abordagem de pontos*, que solicitam aos bailarinos realizar movimentos para fazer interagir um ponto corporal com um ponto espacial de acordo com um tipo de abordagem predeterminada. A instrução é escrita em uma partitura, um quadro, como o seguinte exemplo:

QUADRO 1

EXERCÍCIO DE ABORDAGEM DE PONTOS

PONTO CORPORAL	PONTO ESPACIAL	TIPO DE ABORDAGEM
COTOVELO	DDF - NB	TOCAR

As partituras possuem várias linhas; nesse caso, um conceito de transição entre uma linha e outra é estabelecido. A partitura estabelece um claro “*o quê*” fazer, mas deixa franqueada ao artistas a possibilidade de “*como*” fazer o movimento que soluciona a proposição.

Como a tarefa parte de algo bastante simples, no caso acima: tocar o cotovelo no ponto diagonal direita frente no nível baixo, quase sempre os bailarinos já têm uma solução. Imediatamente já podem se mover e realizar a ação proposta. A partir desse primeiro movimento, várias questões podem ser apresentadas aos bailarinos para que procurem outras soluções, por exemplo: e se você construísse uma preparação antes de realizar a abordagem? E se você fizesse o oposto do que fez? E se você fizesse de costas? E se você fizesse com muita energia? E se você fizesse perdendo a energia? E se você fizesse um caminho indireto? E se você fizesse sem tocar as mãos no chão? E assim por diante. Por um lado, vai-se percebendo possibilidades dentro de uma mesma instrução; por outro, pode-se conduzir a percepção dos artistas para a variedade infinita de movimentos

que eles podem criar a partir de algo tão simples como a instrução acima e fazer com que compreendam o *modus operandi* de ferramenta e tarefa. Aqui a ferramenta é o modo como solicito que eles realizem a ação, e a tarefa é a ação propriamente dita: tocar com o cotovelo o ponto determinado, com aquele tipo de abordagem.

Em *Imperfeições*, este tipo de procedimento foi realizado para que os artistas passassem a colaborar ativamente na construção do trabalho. Essa escolha está articulada com meu próprio histórico como artista da dança, que passa de um modelo de trabalho que pode ser dito mais interpretativo para um que é colaborativo. Essa passagem, que acompanha e ecoa um desenvolvimento histórico da área, também se relaciona com o desenvolvimento de outras pedagogias para processos de aprendizagem, em especial Roberto Freire (1996) e Jacques Rancière (2004). Ambos autores apontam para processos em que o aluno é um ator fundamental na construção de conhecimento. São perspectivas que colocam o professor em um papel de provocador do conhecimento, que incita o aluno à curiosidade e ao desejo de saber.

Senti, como em muitas outras produções contemporâneas, que os artistas com os quais eu trabalhava estavam sedentos por participar do processo criativo, mesmo que muitos não soubessem como exatamente fazer isso, ou se sentissem intimidados para a tarefa. O procedimento acima descrito tem a vantagem de solicitar ao bailarino a resolução de questões com elementos que lhes são familiares: corpo, espaço, modos de organização. Cada artista encontra um modo pessoal de lidar com as tarefas, cada um é incentivado a encontrar soluções individuais.

Em *Imperfeições*, quis explorar a ideia de que o erro não é necessariamente algo ruim, que muitas vezes o que é ruim é algo culturalmente construído. O erro é uma etapa fundamental da vida e do descobrimento, por isso as imperfeições – aqui articuladas ao erro – são vestígios importantes, uma etapa fundamental. Dentro da estruturação da linguagem do balé há uma determinação muito bem estabelecida dos conceitos de certo e errado, e o trabalho visava instigar os artistas a perceberem naquilo que

aparentemente parecia “errado”, “imperfeito”, a possibilidade de beleza. Uma outra beleza.

Passamos a realizar tarefas de composição como a descrita acima, abordagem de pontos, para que eles fossem aos poucos se familiarizando com esse tipo de procedimento que em última instância é muito semelhante ao que eles fazem quando estão trabalhando com o referencial da técnica clássica. Os desenhos que o corpo ou partes do corpo assumem no espaço são acessos possíveis para que o coreógrafo passe a pautar a criação sem necessariamente criar os movimentos. Percebi ao longo do tempo que procedimentos compartilhados semelhantes, que colocam o coreógrafo em um papel de provocador e o bailarino em um papel ativo na criação, tendem a engajá-lo de modo mais intenso com consequências benéficas para o trabalho. Coautores tendem a se responsabilizar mais pelos resultados que os intérpretes.

Esses procedimentos também revelam o que os bailarinos têm de afinidade e desenvoltura, já que escolhem realizar ações que performam com mais maestria, e as fraquezas, ações que não se aventuram em realizar. Dessa forma, como coreógrafo, tenho mais conhecimentos de potencialidades e limitações dos artistas.

Os exercícios de composição, no início do trabalho, eram sempre os mesmos para todos. De uma mesma partitura, cada indivíduo produzia algo diferente. O elenco constatava essa questão, fazendo com que eles percebessem a importância de uma perspectiva pessoal, singular, no desenvolvimento de seus trabalhos.

Para a composição que era dividida em duas partes separei, por um lado, trechos de uma peça de Bach, a *Sonata para Violino em Lá Menor* (BWV1003), movimentos Fuga e Allegro e, por outro, uma outra peça curta de Vladimir Martynov,⁷ *As bem-aventuranças*, com o Sirin Ensemble.

Trabalhamos na realização de uma série de exercícios de composição que resultaram na confecção de frases coreográficas individuais.

⁷ Vladimir Ivanovich Martynov é um compositor russo nascido em 1946 conhecido por sua música de concerto orquestral, de câmara e coral.

O contexto de produção estava ancorado em uma questão fundamental para mim, que, por sua vez, pautava a peça e se traduzia na afirmação: produza aquilo que dá prazer de dançar. Minha ideia era poder encontrar ao longo do processo um material que se articulasse com o cânone clássico para que eu pudesse intervir e transformá-lo. Essa transformação poderia ser encarada como uma imperfeição já que o procedimento de intervenção operado por mim faria com que certas características tradicionais da técnica clássica fossem subvertidas. Questões como controle, verticalidade, equilíbrio foram transformadas em seus opostos de descontrole, ou impulso excessivo, horizontalidade e desequilíbrio. A partir das “perfeições” encontraríamos as “imperfeições”. Gostaria que as imperfeições fossem celebradas a ponto de compartilharmos com outros na forma de um espetáculo. Para que isso acontecesse, busquei incentivá-los a investigar a noção de limite. Com isso, muitas vezes o movimento intencionado inicialmente era transformado, tornava-se imperfeito em relação à primeira intenção, mas nem por isso menor, pior ou ruim.

Cada um, em conjunto com minha participação de provocação e questionamento, fez escolhas, elaborou e editou um material inicial que serviria de base no processo de construção. Esse trabalho foi realizado muitas vezes em silêncio, e depois, em várias proposições musicais: música erudita, jazz, pop. Depois de um tempo observando e estudando o elenco, fiz propostas para vincular trechos musicais da peça que iríamos utilizar para cada artista e, num processo de escuta e adequação, as variações foram se assentando e fixando nos trechos musicais selecionados de Bach. Essa primeira parte do trabalho era composta por uma série de organizações espaciais que o grupo assumia, muitas vezes caminhando ou correndo pelo espaço. Ora eram linhas que se movimentavam lateralmente ou na relação frente-fundo, ora eram agrupamentos distintos. Essas organizações do grupo eram interpoladas por um excerto de Bach. Quando este excerto soava, um solo, duo ou trio que havia sido construído a partir dos exercícios mencionados acontecia. Ou seja, as variações construídas apareciam no momento em que a música correspondente

soava, uma série de surgimentos aparentemente aleatórios. A segunda peça musical de Martynov foi coreografada para um duo entre um rapaz e uma moça que se utilizou do material produzido pelos bailarinos, seja individualmente ou em tarefas a dois e de material coreográfico produzido por mim.

Esse tipo de procedimento e outros correlatos, desenvolvido com bailarinos de formação clássica, faz com que o material gerado esteja fundamentalmente ancorado em um universo clássico. A formação com técnica clássica pauta ou ainda ecoa nas pesquisas e escolhas dos bailarinos. Mesmo que o dispositivo possibilite a geração de um material diferente, as escolhas tendem a se concentrar em um universo conhecido, o que é algo esperado e muitas vezes desejado por mim. Todavia os materiais tornam-se maleáveis, quer dizer, por razão do modo como eles foram gerados, a perspectiva geométrica neste caso, existe a possibilidade do coreógrafo reconfigurar a sua organização a partir de uma solicitação que é verbal e não formal, isto é, mediante o convite ao artista para que ele mesmo opere as transformações a partir de provocações e questionamentos.

Isso geralmente tem o potencial de alterar o que foi criado, sem contudo abandonar algo da ideia matriz. Portanto, se este material inicial tem uma ancoragem no balé, a sua transformação, mesmo que em desvirtuamento do cânone, não chega a romper com ele e possibilita ao bailarino estender o horizonte daquilo que conhece. Um passo de dança clássica, quando submetido a um modo de pensar como o apresentado, pode ser des-construído e reconstruído. O artista passa a usar a linguagem clássica de um modo fundamentalmente distinto. A composição coreográfica pode não se restringir ao re-combinar dos passos estabelecidos no léxico clássico mas pode passar à própria confecção de linguagem. O processo de trabalho possibilita o aprofundamento e a ampliação da percepção da própria técnica na qual o artista, de posse de um referencial teórico-prático, passa a criar e inovar em um ambiente que ao mesmo tempo dialoga e tensiona a tradição.

Referências

- ARABESQUE. In: *American Ballet Theatre*. Ballet Dictionary. New York: ABT, 2020. Disponível em: <https://www.abt.org/explore/learn/ballet-dictionary/> Acesso em: 25 out. 2020.
- BONGIOVANNI, Luiz Fernando. *William Forsythe: contato e tradução para construção de autonomia em dança*. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KAISER, Paul. *Dance geometry: William Forsythe in dialogue with Paul Kaiser*. Performance Research, v. 4, n. 2, p. 64-71, 1999.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SPIER, Steven. Engendering and composing movement: William Forsythe and the Ballett Frankfurt. *The Journal of Architecture*, Abingdon, v. 3, Summer, 1998, p. 135-146.

SOBRE OS AUTORES

Ana Teixeira

Doutora (2012) e mestra (2008) em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Doutoranda (2019) em Filosofia pela PUC/SP. É professora do curso Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP. Atuou como bailarina profissional dançando, entre outras companhias, no Balé da Cidade de São Paulo e no Staats Theater Kassel (Alemanha). Foi Diretora Artística Assistente do Balé da Cidade de São Paulo de 2003 a 2009. Atualmente, coordena o grupo de pesquisa Sentidos do Barroco: outras direções, outras lógicas, outros gestos (CNPq/PUCSP).

E-mail: aceteixeira@gmail.com

Daniela Botero Marulanda

Mestra (2015) em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bacharel (2011) em Antropologia pela Pontifícia Universidad Javeriana – Bogotá (JAVERIANA) e bailarina profissional. Pesquisa sobre as relações entre corpo, oralidade e cultura. Interessa-se por metodologias que vinculem as ciências sociais e as artes para entender formas de construção cultural ao redor do corpo em movimento.

E-mail: danielabotero@gmail.com

Jorge Alencar

Mestre (2007) em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua em dança, teatro, cinema, curadoria, educação, escrita e arte drag. Em 1998, fundou a Dimenti Produções Culturais em Salvador/BA, com a qual vem criando diversas obras como *Chuá* (2004), peça coreográfica para crianças feita a partir de *O lago dos cisnes*. Ao lado das bailarinas Ana Botafofo e Cecília Kerche, Priscila Yokoi dançou *O lago dos cisnes* no papel do Bruxo-Drag Rothbart, como parte das comemorações de 25 anos da Escola Baiana de Balé (Ebateca).

E-mail: jorgealencarjorge@gmail.com

Júlia Ziviani Vitiello

Pós-doutora (2015) pela University of Colorado at Boulder, doutora (2004) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra (1991) em Dança pelo Tisch School of The Fine Arts e bacharel (1990) em Artes pelo Gallatin School of Individualized Study of Arts, New York University. É docente do Departamento de Artes Corporais da Unicamp desde 1996, com atuação tanto na graduação como no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena. A partir de 2014 passou à condição de professora titular do Instituto de Artes da Unicamp. Atuou como bailarina no Ballet Stagium e no Balé da Cidade de São Paulo. Neste último foi assistente de coreografia (1982 e 1983) e diretora artística (1983 e 1985). Desde 2000, é diretora do Grupo de Pesquisa em Dança e Educação Somática (Dançaberta). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em criação e interpretação em dança, atuando principalmente nas interfaces entre dança, educação somática, produção artística e dança contemporânea.

E-mail: jziviani@unicamp.br

Karla Carloni

Pós-doutora (2013) em História Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), doutora (2010) e mestra (2005) em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF), bacharel e licenciada (2002) em História pela UFF. É professora do Departamento de História e colaboradora do programa de Pós-Graduação em História da UFF. Tem experiência na área de História, com ênfase em História política e cultural do Brasil República, atuando com os seguintes temas: militares e política no Brasil; cultura popular; dança e história no Brasil República.

E-mail: karlacarlioni@gmail.com

Luiz Fernando Bongiovanni

Mestre (2017) em Artes da Cena, área de concentração em Teatro, Dança e Performance, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Foi bailarino

por mais de 20 anos, tendo trabalhado com coreógrafos como Mats Ek, William Forsythe, Jiri Kylian, Ohad Naharin, Nacho Duato, Oscar Araiz, Luis Arrieta, Jacopo Godani, Didi Weldman, entre outros. É diretor e coreógrafo do Núcleo de Pesquisas Mercearia de Ideias, grupo dedicado à investigação em dança e artes cênicas, sediado na cidade de São Paulo.

E-mail: luizbongiovanni@gmail.com

Marina Alves Mota

Mestra (2013) em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA), licenciada (2008) em Educação Física pela UFPA. Atualmente é professora da Escola Superior Madre Celeste e coordenadora da Cia Perceptum de Dança, que trabalha com bailarinos que possuem deficiência visual.

E-mail: marinamota_arte@hotmail.com

Neila Baldi

Doutora (2017) e mestra (2014) em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista (2007) em Dança em Consciência Corporal pelo Centro Universitario Unifmu (Unifmu), especialista (2013) em Gestão Cultural pelo Senac, bacharel e licenciada (2009) em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi e bacharel (1999) em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora Assistente do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: neila.baldi@ufsm.br

Robson Lourenço

Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre (2012) em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e bacharel (1997) em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação Cásper Líbero. Atuou como pesquisador e professor na Universidade Anhembi Morumbi de 2009 a 2019. Integrou o elenco do Balé da Cidade de São Paulo entre 1993 e 2008. Desenvolve a integração entre procedimentos de percepção do esqueleto humano às técnicas do balé e

também pesquisas dentro de fundamentos inspirados na dança moderna americana, principalmente aqueles ligados à atuação dos artistas Dóris Humphrey e José Limón.

E-mail: lourencorobson@uol.com.br

Rosa Hercoles

Doutora (2005) em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP). Realiza pesquisas sobre questões relativas à dramaturgia da dança, com ênfase nas distintas formas de comunicação do corpo, implementadas ao longo da história. Integra o Centro de Estudos da Dança/CED da PUC/SP, desde 1996. Professora do curso de Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP, desde 2000. Atua como eutonista e dramaturgista da dança, com trabalhos desenvolvidos juntamente com os criadores-intérpretes Cristian Duarte, Vera Sala, Helena Bastos, Adriana Banana, Tuca Pinheiro, entre outros.

E-mail: rosahercoles@gmail.com

Rosely Konz

Mestra (2013) em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professora Assistente no Alma College em Michigan nos Estados Unidos.

E-mail: konzrose@msu.edu

Sobre a prefaciadora

Thaís Gonçalves

Doutora (2018) em Dança pela Universidade de Lisboa (ULisboa), doutora (2018) em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduada (1997) em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como professora nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC). É pesquisadora colaboradora do Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (Inet-MD) de Portugal, integrando a equipe

do projeto TEPE – Technologically Expanded Performance, que estuda as relações entre arte e cidade, em Lisboa e Fortaleza.

E-mail: thgoncalves@hotmail.com

Sobre as organizadoras

Eleonora Campos da Motta Santos

Doutora (2013) em Artes Cênicas, mestra (2008) em Dança, licenciada (2007) em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bacharel (1999) em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bailarina e também professora do Centro de Artes da UFPEL/Curso de Dança-Licenciatura e PPG em Artes Visuais, nas áreas de estudo: balé clássico, história da dança e produção acadêmica. É integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (Abrace), da Diretoria da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) e dos grupos de pesquisa ÔMEGA (CNPq/UFPEL) e Estudos sobre a universidade (CNPq/UFBA).

E-mail: eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com

Rousejanny Ferreira

Mestra (2015) em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista (2012) em Pedagogias da Dança pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), especialista (2008) em Filosofia da Arte pelo Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (IFITEG/UEG), bacharel (2006) em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É professora do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás. É uma das editoras-gerente da Revista Científica InComum – IFG e integrante dos grupos de pesquisa INCOMUM – Grupo de Pesquisa em Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades (CNPq/IFG) e Grupo de Pesquisa em Memória e História da Dança (CNPq/UFG).

E-mail: rousedance.ferreira@gmail.com

CRÉDITOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

Reitor

Jerônimo Rodrigues da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Paulo Francinete Silva Júnior

Coordenadora da Editora

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Conselho Editorial

Carlos de Melo e Silva Neto

Fábio Teixeira Kuhn

Fernando dos Reis de Carvalho

Lucas Nonato de Oliveira

Maria Aparecida de Castro

Maria de Jesus Gomides

Rita Rodrigues de Souza

Tânia Mara Vieira Sampaio

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Projeto Gráfico

Pedro Henrique Pereira de Carvalho

Diagramação e Capa

Renata Rosa Franco

Revisão

Editora IFRN

Francielle Maria Rocha Alves

Normalização

Olliver Robson Mariano Rosa

Conselho Científico

Adelino Cândido Pimenta (IFG)

Albertina Vicentini Assumpção (PUC/GO)

Alice Maria de Araújo Ferreira (UNB)

André Luiz Silva Pereira (IFG)

Angel José Vieira Blanco (IFG)

Antônio Borges Júnior (IFG)

Camila Silveira de Melo (IFG)

Cândido Vieira Borges Júnior (UFG)

Carlos Leão (PUC/GO)

Celso José de Moura (UFG)

Clarinda Aparecida da Silva (IFG)

Cláudia Azevedo Pereira (IFG)

Dilamar Candida Martins (UFG)

Douglas Queiroz Santos (UFU)

Gláucia Maria Cavasin (UFG)

Jullyana Borges de Freitas (IFG)

Jussanã Milograna (IFG)

Kellen Christina Malheiros Borges (IFG)

Kenia Alves Pereira Lacerda (IFG)

Liana de Lucca Jardim Borges (IFG)

Lídia Lobato Leal (IFG)

Lillian Pascoa Alves (IFG)

Manoel Napoleão Alves de Oliveira (IFG)

Marcelo Costa de Paula (IFG)

Marcelo Firmino de Oliveira (USP)

Maria Sebastiana Silva (UFG)

Marshal Gaioso Pinto (IFG)

Marta Rovey de Souza (UFG)

Mathias Roberto Loch (UEL)

Maurício José Nardini (MP/GO)

Pabline Rafaella Mello Bueno (IFG)

Paulo César da Silva Júnior (IFG)

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor (IFG)

Paulo Rosa da Mota (IFG)

Rachel Benta Messias Bastos (IFG)

Ronney Fernandes Chagas (IFG)

Rosana Gonçalves Barros (IFG)

Simone Souza Ramalho (IFG)

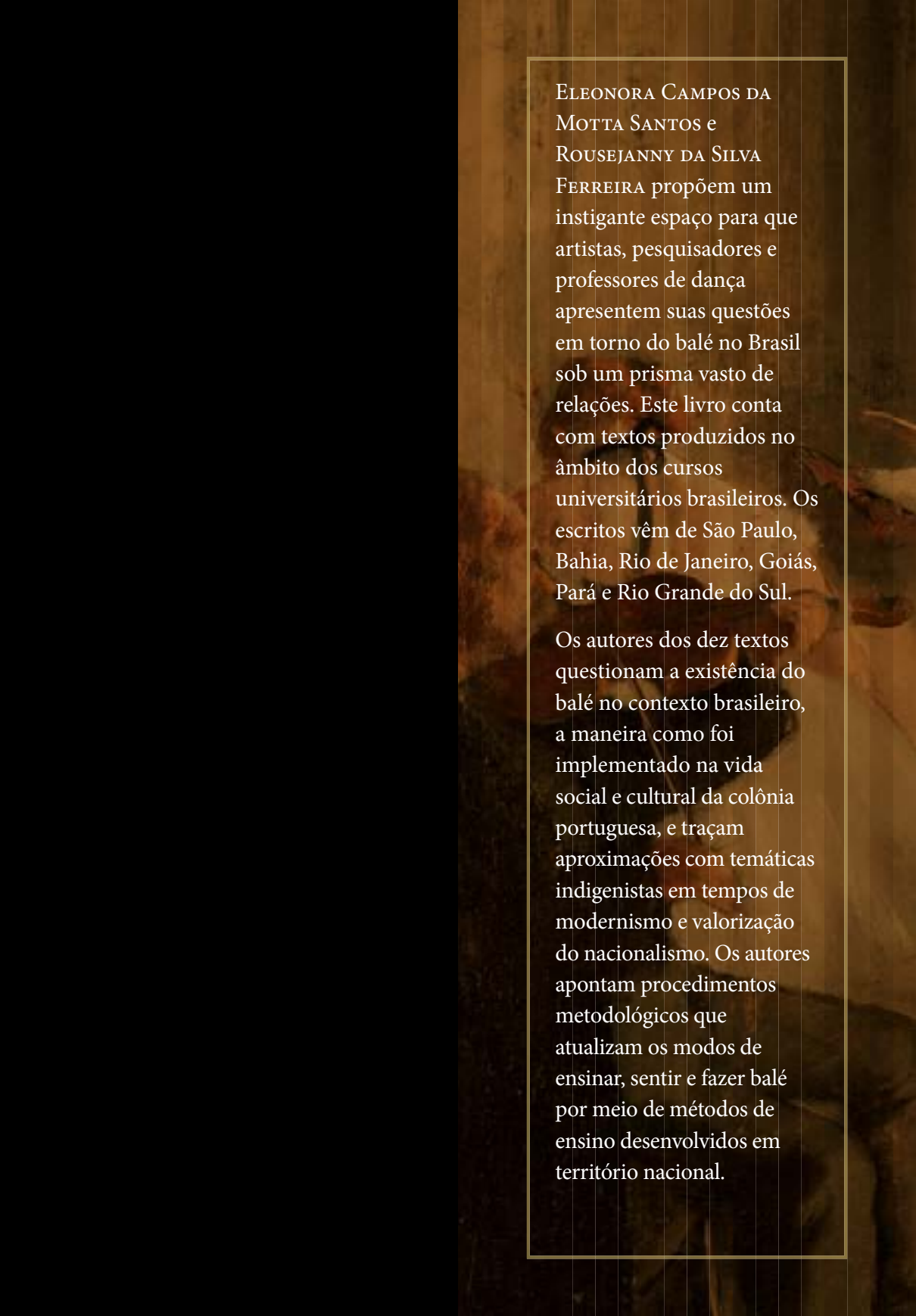
Waldir Pereira Modotti (UNESP)

Walmir Barbosa (IFG)

Formato 160 x 230mm

Tipografia Gotham Bold 11/14 (títulos)
Minion Pro 11/16 (texto)

Capa O Recital.
Óleo sobre tela.
Edgar Degas (1874).
Domínio Público.



ELEONORA CAMPOS DA
MOTTA SANTOS e

ROUSEJANNY DA SILVA

FERREIRA propõem um

instigante espaço para que

artistas, pesquisadores e

professores de dança

apresentem suas questões

em torno do balé no Brasil

sob um prisma vasto de

relações. Este livro conta

com textos produzidos no

âmbito dos cursos

universitários brasileiros. Os

escritos vêm de São Paulo,

Bahia, Rio de Janeiro, Goiás,

Pará e Rio Grande do Sul.

Os autores dos dez textos

questionam a existência do

balé no contexto brasileiro,

a maneira como foi

implementado na vida

social e cultural da colônia

portuguesa, e traçam

aproximações com temáticas

indigenistas em tempos de

modernismo e valorização

do nacionalismo. Os autores

apontam procedimentos

metodológicos que

atualizam os modos de

ensinar, sentir e fazer balé

por meio de métodos de

ensino desenvolvidos em

território nacional.

Á G O R A

COLEÇÃO
CIENTÍFICA

á.

**PESQUISA EM BALÉ NO BRASIL:
PANORAMA SOBRE HISTÓRIA,
ENSINO E CENA**

O que se procura com esta publicação? Uma bailarina que dança balé ou ballet? Para muito além dos estrangeirismos e dos falsos problemas, o livro Pesquisa em Balé no Brasil: panoramas sobre a história, ensino e cena ganha mundo para nos indagar a respeito da contemporaneidade de um gênero de dança que atravessou os mares para espalhar-se na nossa contemporaneidade tupiniquim. Tãmanha viagem no tempo e no espaço propicia uma gama de relações entre arte, ensino, pesquisa e criação em dança num território marcado por colonizações de toda ordem, sobretudo a que habita as nossas subjetividades.

Balé tradição ou balé delirante? Entre certezas e incertezas, é traçada uma cartografia que articula diferentes tempos, através dos quais se contam e recontam as condições que tornaram possível a presença do balé no contexto brasileiro, em suas ramificações, contaminações e hibridizações.

THAÍS GONÇALVES
PROFESSORA DE DANÇA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

 **editora ifrn**

 **editora ifg**



ISBN 978 65 99089 74 9



9 786599 089749