



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
LICENCIATURA EM DANÇA

RAYANA CAVALCANTI DE SANTANA

**AUTOETNOGRAFIA DE UM PROCESSO INTENSIVO DE APRENDIZAGEM DO  
BALLET: corpo, cultura e experiência**

RECIFE  
2022

RAYANA CAVALCANTI DE SANTANA

**AUTOETNOGRAFIA DE UM PROCESSO INTENSIVO DE APRENDIZAGEM DO  
BALLET: corpo, cultura e experiência**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Dança da Universidade Federal de  
Pernambuco como requisito para a  
obtenção do título de Licenciada em  
Dança, sob orientação da Profa. Dra.  
Maria Acselrad

RECIFE

2022

RAYANA CAVALCANTI DE SANTANA

**AUTOETNOGRAFIA DE UM PROCESSO INTENSIVO DE APRENDIZAGEM DO  
BALLET: corpo, cultura e experiência**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Dança.

Data de Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nota: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Maria Acselrad (Orientadora)  
Departamento de Artes - UFPE

---

Prof. Ms. Jefferson Figueirêdo (Examinador Interno)  
Departamento de Artes - UFPE

---

Profa. Dra. Daniela Botero Marulanda (Examinadora Externa)  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

---

Profa. Ms. Gabriela Santos Cavalcante Santana (Suplente)  
Departamento de Artes - UFPE

RECIFE  
2022

## DEDICATÓRIA

À minha prima Manoela, que hoje brinca na eternidade.

## AGRADECIMENTOS

Aos princípios dos meus verbos ser, estar, existir, agradeço aos meus pais, Yone e Clemildo, que escolheram me raíar.

*Sol girassol, verde vento solar.* É muito diferente quando alguém que você é fascinado se encanta por você. Contra ou a favor do vento, curvas amplas ou rasas, picos e vales, sol e chuva, risco, asfalto, vida nua. A Matheus, quem levo na garupa do meu coração.

Aos meus irmãos Gabriel, que desde meu ingresso no Curso de Dança estima pelo TCC, e João Lucas que na sua doce inocência e sabidez tornou o processo de escrita mais leve. A minha tia Ceça babona, que é força motriz de todos da minha casa.

A Virginoca, por comigo elaborar caminhos com tanta genuinidade e acolhimento. A Marianinha, cujo foco tanto me inspira e jeitinho me sensibiliza. A Seu Antônio que por todos nós tanto move.

A Lacônica que desde o maternal *we're all in this together*, e nesta fase de adulez não seria diferente.

A Luquitos que é maestro mas quando criança quem mandava nele era eu.

A Gelb, que dispensa clichés, mas eu não vou dispensar esse: *não se iluda, minha calma não tem nada a ver.*

Aos meus mestres Carol Lemos e Julcélío Nóbrega que me moldaram, com muito afeto, como bailarina clássica. Ao meu partner cotidiano Arthur Tégi. A Gabriela Campelo e Beatriz Branco, honesta amizade que só pode ser explicada em movimento. A minha Józiazinha, que tanto me fortalece. A Ana Elena Janovtiz, tão artista. Aos meus colegas e professores da CLD.

A Annarella Sánchez e aos professores do Conservatório, que me ofereceram experiências e aprendizados inesquecíveis. Aos meus colegas do Curso Intensivo de Inverno e do Curso Regular, sobretudo Maria Inês, minha melhor amiga portuguesa.

Aos meus contemporâneos do Curso de Dança, também chamados de amigos. Uma delas, Júlia Gusmão, minha paréa, companheiras desde calouras.

Aos meus admiráveis professores e professoras na UFPE Cláudio Lacerda, Francini Barros, Roberta Ramos, Jefferson Figueirêdo, Diogo Lins, Márcia Virgínia, Letícia Damasceno, Ana Marques, Gabriela Santana, Arnaldo Siqueira, Viviane

Moraes, e, em especial, a minha querida Maria Acselrad. “Maria, Maria, é um dom, uma certa magia, uma força que nos alerta”, que ao longo da graduação, desde que estamos emparelhadas, muito ensinou sobre resistência.

A todos os alunos que por minha história passaram, me emocionando e afetando desde a doçura em me chamar *tia Ray*.

A todos estes, que em suas maneiras foram parte desse processo, ofereço minha reverência.

“me leia enquanto estou quente” - Lygia Fagundes Telles in LISPECTOR, 2007)

## RESUMO

*Autoetnografia de um processo intensivo de aprendizagem do ballet: corpo, cultura e experiência* é o resultado de uma pesquisa que surgiu de minha participação no Curso Intensivo de Inverno no *Conservatório Internacional de Ballet e Dança Annarella Sanchez* (CIBDAS), localizado em Leiria, Portugal, em janeiro de 2022. Pelo interesse em refletir minha experiência de aprendizagem a partir da abordagem da antropologia da dança, fiz uso dos métodos etnográfico e autoetnográfico, sendo que neste último, a complexidade está no fato de que o mesmo sujeito que pesquisa é pesquisado. Assim, trago à tona o que habita nessa personalidade e subjetividade, tais como aspectos corporais, emocionais e sensoriais - que também são corpo - , como parte fundamental da pesquisa. Através da descrição de alguns episódios vivenciados durante o campo da pesquisa, pondero sobre informações guardadas na cultura do ballet, na minha experiência como artista docente e reflito sobre o que acontece quando a dança é dançada e vivenciada dessa forma, nessas específicas condições de ensino e aprendizado.

**Palavras-chave:** dança; antropologia da dança; autoetnografia; processo de aprendizagem; curso intensivo; ballet.

## ABSTRACT

*Autoethnography of an intensive ballet learning process: body, culture and experience* is the result of a research that emerged from my participation in the Intensive Winter Course at the *Conservatório Internacional de Ballet e Dança Annarella Sanchez* (CIBDAS), located in Leiria, Portugal, in January 2022. For the interest in reflecting my learning experience from the Anthropology of Dance, I made use of ethnographic and autoethnographic methods, the latter being, in a complex way, the same subject that researches is researched. Therefore, what inhabits this personality and subjectivity, such as bodily, emotional and sensorial aspects - which are also the body - is brought to light as a fundamental part of the research. Through the description of some episodes experienced in the field, I ponder on information stored in the ballet culture and reflect on what happens when dance is danced and experienced in this way, in these specific teaching and learning conditions.

**Keywords:** dance; anthropology of dance; autoethnography; learning process; intensive course; ballet.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Posando como se não fizesse frio	17
Figura 2 –	Ao centro, Alicia e Fidel Castro	29
Figura 3 –	Pós-aula na sala 7, a maior de todas	35
Figura 4 –	<i>Pas de Quatre</i> dançado, da esquerda para a direita, por Rayana Santana, Marielly Rodrigues, Gabriela Campêlo e Beatriz Branco, em dezembro de 2021, remontagem por Carolina Lemos.	37
Figuras 5 e 6 –	Esticando e aquecendo	50
Figura 7 –	Annarella Sánchez e Rayana Santana	56
Figura 8 –	Certificado de Aceitação no Conservatório	56
Figura 9 –	Abrço coletivo com <i>miúdos</i>	58
Figura 10 –	Será?	64

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIBDAS	Conservatório Internacional de Ballet e Dança Annarella Sánchez
CLD	Carolemos Dançarte
ENBC	Escola Nacional do Ballet de Cuba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1 “QUEM SOU, QUEM É, ONDE É QUE ESTOU”</b>	<b>16</b>
1.1 NOGRAFAR, ETNO, AUTO E OUTRAS COISAS MAIS	16
1.2 E AÍ PRONTO.	20
1.3 A TRADIÇÃO DO BALLE	23
1.4 CUBANIDADES	26
<b>2 “PRA ONDE É QUE EU VOU, QUAL É, NO QUE É QUE ISSO VAI DAR”</b>	<b>31</b>
2.1 “E DE REPENTE UM SALTO, E DE REPENTE VOA”	34
2.2 ENSINO-APRENDIZAGEM NO BALLE	40
2.3 CORPOS CRISTALIZADOS	43
2.4 É IMPORTANTE ESTAR ATENTO AOS SINAIS	48
2.5 OLHAR DE FORA	52
<b>3 A CEREJA DO BOLO</b>	<b>55</b>
3.1 EU E OS MIÚDOS	57
3.2 MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA, MINHAS MIUDEZAS	58
3.3 ANTES DE FECHAR AS CORTINAS	62
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>65</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir de minha participação no Curso Intensivo de Inverno no Conservatório Internacional de Ballet e Dança Annarella Sánchez (CIBDAS), em Leiria, Portugal, em janeiro de 2022. Como o próprio nome sugere, há um foco sobre o ballet clássico neste Conservatório, que é mundialmente referenciado no ensino deste gênero. Este mesmo foco sobre a dança clássica procuro dar aqui nesta pesquisa, refletindo sobre sua cultura ancorada em minhas vivências, levantamentos históricos e problematizações teóricas, além de contar com depoimentos concedidos por meus *Maîtres*.

A partir da antropologia da dança, “processo de conhecimento fundado explicitamente, necessariamente, sobre experiências sensíveis – motrizes” (BEAUDET in CAMARGO, 2016:22), me inspiro no método etnográfico, amparada por minha observação “mais que participante, *dançante*” (ACSELRAD, 2019:89), e também pelo método autoetnográfico, possibilitando que eu seja parte dessa observação.

“Quem sou, quem é, onde é que estou”, é o primeiro capítulo do trabalho onde discuto sobre método, abordagem teórica e levantamentos históricos que circunscrevem o recorte cultural estudado, até a parte que me toca, decorrendo daí uma reflexão sobre minha própria história de vida e trajetória como artista docente.

“Pra onde é que eu vou, qual é, no que é que isso vai dar”, o capítulo seguinte, é a descrição propriamente dita de algumas situações vivenciadas no campo que me revelaram questões, não são exclusivas apenas de uma experiência intensiva, mas que perpassam de maneira geral o ballet. Tais descrições vêm acompanhadas de uma interlocução com meus *Maîtres*, na perspectiva de amplificar e desenvolver algumas dessas questões com as quais tive contato no campo.

O terceiro e último capítulo, que se chama “A cereja do bolo”, representa o desfecho desta pesquisa, se apresentando como uma oportunidade de refletir sobre o que surge de experiências tais como a que vivenciei e reflexões como as que busquei desenvolver. Ou seja, “[c]omo transformar uma experiência [de aprendizagem] dançada em material para compor uma possível epistemologia do dançar?” (MEYER, 2014:3).

É também onde aproveito para discutir brevemente sobre minha prática pedagógica em dança com crianças, já que a experiência de ser docente parece indissociável da experiência de ser aprendiz e vice-versa. E então fecho as cortinas. O que acontece quando a dança é dançada e vivenciada dessa forma, nessas específicas condições de ensino e aprendizado?

## 1 “QUEM SOU, QUEM É, ONDE É QUE ESTOU”<sup>1</sup>

Em pesquisas que vislumbram trabalho de campo, segundo Marconi e Lakatos (2003), primeiro deve-se realizar levantamento bibliográfico sobre o tema em questão para, então, determinar o problema, os objetivos, as técnicas de pesquisa, qual será a amostra, para entrar em campo, coletar dados, e no nosso caso, etnografar, processo com o qual tive a oportunidade de me aproximar, em outra ocasião<sup>2</sup>. Na presente pesquisa a ordem dos fatores configurou-se de forma um pouco diferente, mas será que alterará o produto? Neste capítulo trarei os objetivos da pesquisa cobertos por uma discussão sobre método, abordagem teórica e levantamentos históricos que circunscrevem o recorte cultural estudado, decorrendo disso uma reflexão sobre minha história de vida e trajetória como artista docente.

### 1.1 NOGRAFAR, ETNO, AUTO E OUTRAS COISAS MAIS

*Autoetnografia de um processo intensivo de aprendizagem do ballet: corpo, cultura e experiência* é o resultado de uma pesquisa que surgiu da experiência de ter participado do Curso Intensivo de Inverno no Conservatório Internacional de Ballet e Dança Annarella Sanchez (CIBDAS). Esta oportunidade que se apresentou no final de 2021, de fato, teve início em 2022, justamente quando minha orientadora sugeriu debruçar-me sobre ela, a fim de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)<sup>3</sup>. Registrei o máximo de informações através de escrita e realizei registros audiovisuais, feitos no Conservatório, estes devidamente autorizados para serem utilizados nesta pesquisa, bem como os dados reunidos sobre a instituição.

---

<sup>1</sup> O título deste capítulo, assim como o do seguinte, são trechos da música, um tanto existencial, “Sol, Lua e Estrela” do Palavra Cantada, grupo que eu muito ouvia quando era criança, e por ser uma memória tão consolidada no meu caminho não poderia fazer mais sentido estar aqui.

<sup>2</sup> A partir de um projeto PIBIC/UFPE (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), intitulado “Entre lanças, guiadas e flechas”, realizado em 2020, entrei em contato com o campo da antropologia da dança e a abordagem etnográfica, o que resultou na publicação de um artigo, Santana (2021).

<sup>3</sup> Os planos para o TCC, em princípio, eram dar prosseguimento à pesquisa desenvolvida, anteriormente, por ocasião do projeto PIBIC, acima mencionado, resgatando a dimensão artística e o trabalho de campo, que não foram possíveis de serem melhor desenvolvidos, em virtude da pandemia do Covid-19.



Figura 1 - Posando como se não fizesse frio (acervo pessoal)

Ao final de cada dia, como se chegasse em casa, ligava a câmera e com ela, como se estivesse alguém querido a me escutar naquele momento, ultrapassava os vinte minutos contando como foi o meu dia, concepções sobre os acontecimentos, sobre o meu estado, sobre os outros, sobre os espaços, eu nos espaços, e os processos ali envolvidos.

Na volta para casa, transcrevi e sistematizei os dados como forma de reviver de mãos dadas com você que me lê, aquilo que foi vivenciado ativando, por vezes, um movimento um tanto melancólico, nostálgico e solitário, algo como o *anthropological blues*, termo desenvolvido por Roberto Da Matta a respeito do fazer etnológico. No sentido de que, os estudos etnográficos envolvem trazer à tona “aspectos, extraordinários, sempre prontos a emergir em todo o relacionamento humano” (1978:28), como por exemplo, quando “para distinguir o piscar mecânico e fisiológico de uma piscadela sutil e comunicativa”, o autor destaca que “é preciso sentir a marginalidade, a solidão e a saudade. É preciso cruzar os caminhos da empatia e da humildade” (*idem*:35).

Marilyn Strathern, outra importante referência para este estudo, expressa que “a escrita [etnográfica] só funciona se for uma *recriação* imaginativa de alguns dos

*efeitos* da própria pesquisa de campo” (STRATHERN, 2017:312, *grifos meus*), e que seria o resultado da elaboração de um *segundo campo*, combinando os anteriores: *estar aqui* escrevendo, nostalgicamente memorando, e o *estar lá*, vivenciando a experiência.

A antropologia originou-se como ferramenta do sistema colonial das potências europeias, compreendendo que para dominar um povo era necessário conhecê-lo. Passou por diferentes abordagens ao longo do tempo e do espaço, assim como o conceito de *cultura*, desde Edward Burnett Tylor, evolucionista cultural, que a definia como sinônimo de civilização, à Franz Boas que consagrou a frase de que “estamos acorrentados aos grilhões da tradição” (CASTRO in BOAS, 2005:18), propondo a relativização das concepções vigentes.

[N]a medida em que o antropólogo se utiliza do conceito de cultura para “controlar suas experiências de campo, essas experiências, por sua vez, passam a controlar sua noção de cultura. Ele inventa “uma cultura” para as pessoas e elas inventam uma “cultura” para ele” (WAGNER, 2012, p. 58). (SILVA, 2014:38)

Na contemporaneidade, esta área de conhecimento se transformou em “um conjunto de métodos, técnicas de pesquisa, análises, explicações e interpretações onde entra em jogo o encontro com o ‘outro’, em um processo que chamamos de ‘relações de alteridade’” (SANTOS, 2005:36). Logo, atualmente, pode-se escolher ser antropólogo sobre outros contextos, distante das marcas da exploração.

Assim como a dança e a educação, “a antropologia é uma ciência do fazer-fazendo, [...] ao mesmo tempo que aprende, ensina, e da mesma forma quando ensina, aprende” (REGERT, 2019:221). Esta é uma pesquisa etnográfica em dança, “[d]isciplina que se propõe compreender o fenômeno cultural da dança e que sustenta, em maior ou menor grau, a importância de dançar como parte do processo de pesquisa.” (ACSELRAD, 2019:75), o que “implica não esquecer em momento algum que nos movemos num mundo que também se move” (ACSELRAD, 2020:67), e também que “o ato de dançar pode ser parte do método, e que nosso desafio, muitas vezes, é o de desenvolver uma escrita movente, a fim de descobrir como tudo isso pode contribuir, afinal, para o modo de se fazer antropologia” (*idem*). “A ‘cultura’, por exemplo, é interpretada como um repositório de informações” (STRATHERN, 2017:166), e assim pretendo me dedicar a ponderar sobre que informações estão guardadas na cultura do ballet, além de refletir sobre “[c]omo

transformar uma experiência [de aprendizagem] dançada em material para compor uma possível epistemologia do dançar?" (MEYER, 2014:3).

Estar em movimento é um princípio básico da antropologia, cuja tensão cinética nos coloca entre polaridades conceituais e subjetivas, muitas das quais deram origem à disciplina, como natureza e cultura, particular e universal, identidade e alteridade, o eu e o outro. Neste sentido é que a etnografia, antes de se constituir como um modo de representação, caracteriza-se por ser uma prática de movimento. (ACSELRAD, 2020:66)

Em pesquisas antropológicas que envolvem trabalho de campo, termo que tem origem na história natural (STRATHERN, 2017), faz-se uso do método etnográfico e da *observação participante*, onde a participação e observação são determinadas em tempo e espaço e o lugar de pesquisador não é dissociado (Davel, 2012). Para esta pesquisa em questão, mais que isso, faz-se uso do método autoetnográfico, quando o pesquisador está inserido no campo pesquisado e faz parte dele, também como nativo. "[D]emasiado familiar ao contexto, devendo, portanto, forjar mecanismos para que o estranhamento aconteça efetivamente", estranhamento que seria a "desnaturalização de processos culturais e social" (*ibidem*:1086), distanciamento necessário de se tomar no processo de reflexão sobre o objeto.

Na autoetnografia quem pesquisa e quem é pesquisado são a mesma pessoa, combinados em "uma escrita do 'eu' que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si" (FORTIN, 2010:83). Dessa forma, trago à tona, em primeira pessoa, o que habita nessa pessoalidade e subjetividade, tais como aspectos corporais, emocionais e sensoriais - que também são corpo - , o que tenho a dizer sobre a experiência, não apenas confundindo-me com a pesquisa, mas tornando-me parte fundamental da mesma.

Ao mesmo tempo, a pesquisa não se encerra em mim, mas torna-se um ponto de partida. Questões emergiram em meu corpo, sobretudo sensivelmente e reflexivamente, nesse processo de aprendizagem em campo. Para além daquelas inscritas nesta experiência, foram despertadas outras questões, passadas e guardadas, de minha trajetória que pediram presença no trabalho.

## 1.2 E AÍ PRONTO.

Nasci no ano 2000, falei primeiro, engatinhei para trás, andei depois. Meus pais, sem querer, me ensinaram a fórmula do encantamento. Sou filha de professores, e desde criança, fascinada, vislumbro *a minha vez* de também sê-lo. Entendo antes de tudo que lecionar trata-se de viver a aprendizagem constantemente, num processo *ensinando-aprendendo* e vice-versa, assim, “[n]ão há docência sem discência” (FREIRE, 2011:17).

O ballet chegou relativamente tarde em minha vida, se comparado a trajetórias de crianças que iniciam esta prática aos três anos de idade. Aos nove anos fui diagnosticada com Leucemia Linfóide Aguda T, doença através da qual ocorre produção celular anormal pela medula óssea gerando um câncer de células imunológicas. Minha oncologista recomendou o ballet como atividade corporal, por não apresentar riscos físicos como aqueles que envolvem os esportes com bola, e pelo apreço que ela tinha pela prática. Contrariada, pois meu desejo mesmo era praticar vôlei, experimentei uma aula. *E aí, pronto.*

Não parei mais. Foram anos de dedicação, paixão e investimento, estudando, procurando alternativas para melhorar meu desempenho, como aulas particulares e de Pilates. Ao finalizar o Ensino Médio se aproximava *a minha vez* de ser professora. O Curso de Licenciatura em Dança me interessava e ao prestar as provas práticas para o meu ingresso e conhecer um pouco mais sobre a proposta do curso, a escolha foi firme pela formação integrada em ensino, pesquisa e extensão em Dança.

Integro o *PISADA - pesquisas interdisciplinares em dança e antropologia*<sup>4</sup> desde que o grupo foi criado, momento em que o *eu pesquisadora* também raiou. No dia 14 de agosto de 2019 tivemos nossa primeira reunião presencial, até então sem o grupo composto como é hoje, faltando uns, que mais adiante se juntariam, ou com outros que mais tarde abandonariam por suas guerras individuais. Assim que ouvi falar do Grupo de Pesquisa, através dos comentários da Prof<sup>a</sup> Maria Acselrad nas aulas da disciplina *Danças Tradicionais do Nordeste I*, me senti muito movida, expressei meu interesse e aproximei-me. O projeto atual do grupo consiste em articular pesquisas coletivas de caráter processual, onde todos os membros

---

<sup>4</sup> Para acessar o espelho no CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4362172255045619>

compartilham campos ligados às *Danças de Guerra, Luta e Combate: resistência e enfrentamento através da dança* - este é o título do projeto - e, individualmente, debruçam-se sobre subcampos, em busca de questões, informações e da construção de conhecimento, através de bases etnocoreológicas, reconhecendo a importância que o dançar tem como parte do processo de pesquisa (ACSELRAD, 2019). Assim, enfrentamos e resistimos à cultura que separa movimento de pensamento, legitimando a dança como instrumento metodológico, desenvolvendo registros em primeira pessoa, isto é, do ponto de vista do corpo que dança.

Fomos contemplados no Edital de Apoio à Pesquisa em Criação Artística (2019/2020) da PROExC/UFPE, com o projeto *Descoreografia: danças de guerra, luta e combate - resistência e enfrentamento através da dança*, cujo processo de criação contou com oficinas práticas adaptadas ao modelo remoto, devido à pandemia, ministradas por Juliana Zacarias, com danças do oeste africano; Gabrielle Conde, com Capoeira Angola; Hayala César, com frevo; e Alessandro Rivellino, com improvisação através de audioaulas. A partir do artigo “Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise” de Bruno Latour (2020), elaboramos sete linhas de investigação<sup>5</sup> do nosso projeto sobre as quais nos debruçamos em experimentos criativos, rítmico-coreográficos e performativos. Posteriormente cada integrante do grupo se concentrou em uma linha de pesquisa para transformá-la em performance videodançada. Contamos com a fotógrafa e videoartista Renata Pires no acompanhamento do processo e como guia na nossa relação com a imagem e com o vídeo. As gravações, a decupagem e escolha dos takes foram feitas, e assim *DESCOREOGRAFIA, uma videodança*<sup>6</sup>, passou a conter oito mini videodanças. Em seu caráter não apenas simbólico, mas também performativo, tive minha principal contribuição na mini-videodança *gestos barreira II*, cujo áudio foi gravado em parceria com o Estúdio Torre. A edição ficou sob responsabilidade de Renata e Maria, perdurando por cerca de um mês, com lançamento em 15 de Dezembro, marcando o encerramento deste tão descoreográfico ano.

---

<sup>5</sup> Sendo estas: *Cair e Levantar*, uma investigação sobre o chão no qual dançamos; *Small Dance + Slow Dance*, trabalhando com o detalhe, movimento minucioso; *gestos barreira*, como produzir gestos que nos protejam?; *Finta*, avançar, esquivar, recuar; *Relação de Descabimento da Tela*; *Monstro*, brincar com a perspectiva da dança; *Descoreografia*, dançar com o visível e o invisível; *Revoada*, juntos mas separados.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xfj0Y0wnV9U&feature=youtu.be>

Outra de nossas ações do grupo de pesquisa é o *Escambo*, seminário interno, que se desenrolou em três edições virtuais, sendo as duas primeiras com a intenção de trazer pesquisadores de nossas áreas de interesse, ampliar e diversificar nossas referências, e a terceira edição com as nossas próprias pesquisas compartilhadas. O PISADA moveu, e ainda move, meu corpo observador, pesquisador, aprendiz, professor.

Paralelo às minhas atividades acadêmicas, ingressei na Carolemos Dançarte - Escola de Formação em Dança (CLD), e fui conquistando ali um espaço para minha formação como bailarina, a ponto de integrar a Cia. Carolemos Dançarte e atuar como professora de ballet. De certa forma, quebrando algumas hierarquias, tenho estado entre as duas práticas, como artista-docente. No corpo docente da Cia., lecionando ballet clássico, temos Carolina de Amorim Lemos, grande Mestre cuja intensa relação de afetividade, quase familiar, que estabelece em sua prática, faz com que carinhosamente, até seus alunos adultos a chamem de *tia Carol*. Pelo ballet, se considera “obcecada e tendo nascido para seguir aquilo com toda a força de minha [sua] alma”. Junto a ela, o exigente Julcélio Nóbrega, formado na Carolemos Dançarte, que também trabalha na formação dos bailarinos e desenvolve trabalhos coreográficos celebrados.

A CLD dedica-se à Metodologia Russa de Ballet, a partir da formação de Carol com as Mestras russas Éugenia Feodorova, Tatiana Leskova e Slawa Goulenko. Esta metodologia foi desenvolvida por Agrippina Iakovlevna Vaganova (1879-1951) a partir da sua inquietação com a forma que se fazia e se ensinava ballet, com a predominância dos métodos francês e italiano, através dos quais ela sentia que não progredia-se tecnicamente. Em 1934 publicou *Foundations Of Classical Ballet*, consagrando seu método marcado “[pelo] rigoroso planejamento do processo de ensino, a dificuldade considerável do *exérçice*, direcionado para trabalhar uma técnica virtuosa e o principal: aspiração em ensinar à dançarina uma abordagem racional para cada movimento” (VAGANOVA, 2013:30). Sobre este último aspecto, interpreto como contextualização e propósito aos passos, contra o *movimento pelo movimento*, dispondo a obra de acordo com que se considera fundamental na técnica, assim como sugere o título, além de buscar educar a “dançar com todo o corpo” (*idem*:31).

Carol Lemos, por um ano, recebeu a Maestra cubana Maria Cristina Palácio, contemporânea dos Alonsos<sup>7</sup>, lecionando na escola e mais que isso, morando em sua casa. Apesar desse imersivo contato, sabe-se que não se pode aplicar a metodologia cubana sem a devida formação e regulamentação. Perguntei à *tia Carol* as diferenças que percebia entre essas duas metodologias e seus típicos bailarinos. Discursou que os bailarinos cubanos são resistentes, por serem de clima tropical, enquanto que no frio o movimento seria uma necessidade para suportá-lo, não tendo condições saudáveis para trabalhar. Assim, salientou como era feliz e privilegiada por poder, em sua escola, lecionar com as janelas abertas, com o ar circulando por todo o seu maravilhoso jardim. No seu entender, ela compreende que o método russo transmite mais leveza pela aparente dissociação entre membros superiores e inferiores. Mas admira a força dos cubanos, elemento que os distingue, não como se não houvesse força nos demais, mas que neles esse aspecto é excêntrico, o que os tornaria, assim, completos.

### 1.3 A TRADIÇÃO DO BALLET

*“El acto humano de bailar ballet no es un acto natural, sino un hecho cultural de las sociedades occidentales contemporáneas (Abad, 2004 apud LÉON, 2010:374).*

Assim como defende a antropóloga Joann Kealiinohomoku (in CAMARGO, 2013), o ballet é uma forma de dança étnica assim como todas as outras, uma vez que “é reflexo das tradições culturais no interior das quais elas são desenvolvidas” (*ibidem*:123). A partir disso, a autora denuncia o uso de termos generalizantes, tais como “dança etnológica”, “dança primitiva” e “dança folclórica”, destacando ainda que “uma dança primitiva não existe. Existem danças executadas pelos primitivos e estas são demasiado diversas para corresponderem a um estereótipo” (*ibidem*, 125).

Percebe ainda que esses termos traduzem um expressivo etnocentrismo, ou ainda uma hegemonia “que não dialoga e exclui danças que estejam fora de uma organização e modo de existência criado a partir de referências específicas e que tentam usar como um modelo universal” (FIGUEIRÊDO, 2020:23).

---

<sup>7</sup> Alicia, Fernando e Alberto Alonso, bailarinos cubanos fundadores do Ballet Nacional de Cuba, serão retomados na seção seguinte do trabalho.

Para além de uma cultura, o ballet pode ser percebido como um *ritual*, na ótica de Lisboa (2019:8), que buscou refletir “como acontece a cristalização de sua eficácia ritual e quais são os valores simbólicos comungados por seus partícipes”. A antropologia contemporânea procura olhar para as tradições como mutáveis, mas imersas em relações de força, o que explica sua permanência na cultura e no tempo por meio de sua capacidade de se transformar.

As tradições permanecem pela sua capacidade de autotransformação, de autoorganização. Pela sua capacidade de gerar novos sentidos, de (re)criar os já existentes, em cada nova situação, em cada momento da história, em cada acontecimento das sociedades e das culturas. Se isso não acontece, o que é tradição morre nessa sua condição, transforma-se em “ruína morta”, em um corpo estranho que invade o presente, segundo falava Mikhail Bakhtin (1997): “fantasmas” sem vínculos com os tempos. O que faz uma tradição permanecer nos tempos é a sua capacidade de atualização. O que se institui como tradição na dança clássica, portanto, são as maneiras nas quais se expressam seus tempos. Maneiras que distinguem seu devir, seu processo de constituição como dança, nos domínios das artes; a constituição dos corpos que nela são (re)produzidos. É a tradição uma condição da existência da dança clássica, ligada à duração, mas essa tradução é prenhe de tensões, paradoxos, movimentos, diálogos, superações, lutas, criações. Condição que a mantém viva, apesar dos diferentes contextos, das pessoas, das épocas, das condições sociais e culturais. (GARCIA RODRIGUEZ, 2018:23)

A maioria das danças medievais, antes de concentrar-se nos castelos, foram motivadas por manifestações populares. No século XV foram usurpadas pela burguesia à Corte na Itália e na França<sup>8</sup>, como entretenimento para os nobres. Mas o *Ballet de Corte*, como o formato deste contexto ficou conhecido, surgiu também com a intenção de promover o poder institucionalizado.

Ocorre que o baile de corte não tem, para os agentes, o sentido de mera diversão. É uma oportunidade para a definição de posições e papéis sociais, implica numa determinada inserção na hierarquia do poder e possui aspectos espetaculares muito marcantes. (MONTEIRO, 2006:140)

Com a espetacularização do ballet surgem as dicotomias apresentadas por Monteiro (2006), tais como a separação entre palco e platéia, entre amadores e profissionais, entre público e artistas, convenientes aos regimes segmentares e totalitários.

O *Ballet Comique de la Reine*, “cômico” não no sentido de humor, mas em referência à estrutura da obra, com cinco horas e meia de duração, se estabeleceu

---

<sup>8</sup> Foi neste período que o termo italiano *ballare* começou a ser usado e, posteriormente, desenvolvido para o termo *ballet*.

como forma de se fazer ballet até o século XVIII. Suas principais características podem ser observadas a partir do que diz Bourcier (2001:88,89): “[p]rólogo em homenagem ao rei, *entrées* em diversos tons, que se inscrevem numa ação coordenada psicologicamente, uso do canto e da dança misturados; a poesia declamada”.

“[F]our acts, with 43 separate dances symbolizing the 12 hours of the night between sunset and sunrise” (DURANTE, 2018:20), foi o *Ballet de la nuit*<sup>9</sup> para promover o Rei Louis XIV, monarca absolutista de 14 anos, que ali ficaria conhecido como O *Rei Sol*, em referência a *Apollo*, considerado uma das maiores figuras da mitologia greco-romana, o *deus Sol*. Dançando com movimentos *graciosos* dos membros superiores, e com pouca atividade dos membros inferiores, em razão das pesadas roupas, o ballet tornou-se símbolo de poder e dominação o que, mais tarde, foi reproduzido por toda a Europa.

Em 1661 foi fundada por Louis XIV a *Academia Real de Dança*, atual *Ópera de Paris*, e institucionalizada em 1713 quando “[...] induziu estratégias de poder e ação disciplinadora, organizando não apenas corpos e hierarquias de acordo com habilidades, mas também suas audiências” (CAVRELL, 2012:13). E em 1748 foi criada a *Escola do Ballet Imperial Russo*, atual *Mariinsky*, onde os “[m]étodos de ensino eram rigorosamente disciplinados e exaustivos, numa atmosfera altamente competitiva. O processo seletivo era longo, frequentemente conflituoso e privilegiava a condição social dos inscritos” (*ibidem*:14). Essas questões de disciplina e competitividade, que perpetuam, têm relevância nos processos de ensino e aprendizagem e, por isso, serão retomados nas discussões sobre o material etnográfico.

O ballet experimentou outros câmbios ao longo do tempo, movimentando seus fazeres de forma expressiva, em ao menos mais três configurações, sobre as quais discorrerei brevemente. O *Ballet D’action* espetacularizou as festas da corte projetando a expressividade, segundo Laban (1990), e por meio da pantomima estabelecendo a comunicação em gestos, além de narrar a vida de pessoas comuns<sup>10</sup>. O *Ballet Romântico*, baseado na ficção, permeado por figuras etéreas, amores utópicos e inalcançáveis, é percebido por Wulff (2016) a partir de uma

---

<sup>9</sup> Ver cena do filme *The King is Dancing* (2000), de Gérard Corbiau, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PdeqbpfxaK8>

<sup>10</sup> *La Fille mal gardée*, desenvolvido sob tais princípios, foi o primeiro *Ballet de Repertório*.

estrutura comum às lendas europeias: levava-se uma vida ordinária, algo sobrenatural acontecia e depois, geralmente, tudo voltava ao normal. É o período em que emerge a idealização do corpo magro e longilíneo (Santos, T. 2009) e quando se estabelece junto a ilusão do esforço integrado na técnica. E o *Ballet Clássico*, onde as fantasias, cenários e iluminação eram mais detalhados e ostensivos, acompanhando as tecnologias; a técnica masculina ganhou destaque; as temáticas giravam em torno de histórias populares, mitos e contos de fadas, e os *Divertissements*<sup>11</sup>: danças populares, sobretudo russas, assentadas sob a técnica clássica, foram incorporadas à cena<sup>12</sup> e à formação dos bailarinos russos, até hoje, chamando-as de *danças à caráter*. A partir deste período, as dificuldades e exigências técnicas foram aumentando<sup>13</sup> e o virtuosismo sendo mais estimado. Se antes, executar um *double tour en l'air*<sup>14</sup> era muito ambicionado, atualmente, passa a ser superado pelo *triple tour en l'air*<sup>15</sup>.

Com a globalização e escolarização da técnica, o ballet sofreu inúmeras transformações e, de acordo com o contexto geográfico, foram desenvolvidas diferentes metodologias de ensino, aqui dispostas cronologicamente, tais como: *École Française* (Método Francês), *Bournonville* (Método Dinamarquês), *Cecchetti* (Método Italiano), *Royal Academy of Dance* (Método Inglês), *Vaganova* (Método Russo), *Balanchine* (Método Norte Americano), e *Escuela Nacional de Ballet de Cuba* (Método Cubano), sendo estas as mais consagradas, cada uma compreendendo um contexto cultural e social diferente, seguindo uma lógica de desenvolvimento, com variações na nomenclatura, na execução dos passos, privilegiando certas características, como *Balanchine* e o foco no trabalho da agilidade ou *Royal* e a primazia pela simplicidade e *limpeza*, sendo este último termo recuperado e ponderado mais adiante em discussão.

#### 1.4 CUBANIDADES

<sup>11</sup>Diferente da relação acessória do *Ballet de Corte*, aqui tornava-se integrativa.

<sup>12</sup>Como em *O Quebra Nozes*, as danças *chinesa, árabe, russa e espanhola*, e em *Coppélia*, as danças tradicionais russas *Czarda, Mazurka e Polka*.

<sup>13</sup> Para notar o desdobramento técnico ao longo do tempo ver:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLFEuShFvJzBww3IVbFABGB0HbIxNQ2TiA>

<sup>14</sup> Passo da técnica masculina onde, por apenas um impulso, o bailarino executa duas voltas no ar. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=ZR5dAE3L58>

<sup>15</sup> São executadas três voltas no ar por apenas um impulso. Ver: <https://youtu.be/OIEjK1i4pqY>

Cuba se destaca como um caso particularmente interessante de ballet – como forma cultural “elevada” – servindo aos objetivos revolucionários de 1959, um dos quais era democratizar as artes. O ballet, recebendo total subsídio financeiro do Estado, sob a direção da renomada dançarina Alicia Alonso, alcançou uma reputação internacional (WULFF, 2018:189).

“O povo que hoje chamamos de *taínos* descobriu Cristóvão Colombo e os espanhóis. Não foi Cristóvão Colombo que nos descobriu, pois estávamos em casa, e eles, perdidos no mar quando desembarcaram em nossas praias” (ESTEVEZ, 2019). *Taínos* são os povos indígenas do Caribe, deliberadamente massacrados, mas não extintos, como Jorge Baracutei Estevez traz neste depoimento. Para além do genocídio real, foram vítimas de *genocídio no papel*, que “significa a prática de fazer um povo desaparecer dos documentos” (*idem*).

Cuba foi colônia espanhola, que na imposição das *encomiendas*<sup>16</sup>, teve sua população nativa dizimada (Fernandes, 2007). “Entre o descobrimento e 1558, data da abolição das *encomiendas*, as populações nativas passaram de 80 mil ou 100 mil para 5 mil pessoas (*La Revolución Agrária en Cuba, pp. 227-228*)” (*idem*: 44). Além disso, a ilha conviveu com a escravização de povos africanos<sup>17</sup>, mão de obra exportada e explorada.

A ilha conquistou sua independência apenas em 1898, pois “os estratos hegemônicos da população nativa não tiveram condições para impor ou conquistar a emancipação, a não ser muito mais tarde” (*ibidem*:40). Em movimento de interesse diplomático dos Estados Unidos, Cuba tornou-se um protetorado do país através da Emenda Platt, o que garantiu intervenção política e militar na ilha caribenha. Fulgencio Batista, militar e ditador cubano, tomou o poder em 1952 com um golpe de Estado (HABEL, 2009), e governou atendendo aos interesses dos EUA e perseguindo a oposição.

Desde seus primórdios na década de 1930 até o triunfo da Revolução Cubana em 1959, dançar balé era adequado apenas para indivíduos de cor da pele branca - principalmente meninas e adolescentes - da classe média, classe média alta e burguesia, porque esse comportamento integra a simbolização de fazer parte dessas classes sociais nas sociedades capitalistas de origem judaico-cristã (Carlina, 1995). No entanto, os grandes esforços de muitos bailarinos cubanos e estrangeiros - liderados pela bailarina cubana Alicia Alonso - permitiram fundar a companhia Cubana de Balé Nacional e desenvolver um incipiente balé na ilha antes do triunfo da Revolução (LÉON, 2010:374, *tradução livre*).

---

<sup>16</sup>Instituição que exigia bens e trabalho aos indígenas como tributo por parte dos colonizadores espanhóis.

<sup>17</sup> Incorporando a cultura de Cuba como afro caribenha.

O golpista foi derrubado em 1959 pela Revolução Cubana, protagonizada por Ernesto Che Guevara, Camilo Cienfuegos, Raul Castro, Fidel Castro, entre outros, mas tendo esse último assumido o poder como Primeiro-Ministro. Dentre suas políticas sociais estava o financiamento das artes, “valorizadas como instrumento de cultivo da consciência social, indispensável à construção de uma nova ordem política” (TOMÉ, 2017:6 *tradução livre*).

Desenvolver as artes e a cultura é um dos objetivos fundamentais da Revolução, justamente para que as artes e a cultura se tornem finalmente um verdadeiro patrimônio do povo. Da mesma forma que queremos uma existência melhor para as pessoas na esfera material, queremos uma existência melhor para as pessoas na esfera espiritual (CASTRO, 1961:47 *apud* TOMÉ, 2017:6, *tradução livre*).

Assim, ao Ballet Nacional de Cuba, fundado por Alicia, Fernando e Alberto Alonso, foi concedido financiamento estatal permanente. Bailarinos cubanos, após experiências com várias metodologias de ballet, eles desenvolvem seu método, “[C]om o passar dos anos, começamos a trabalhar na unificação metodológica e formação dos bailarinos”, disse Ramona de Saá<sup>18</sup>, que em 1967 assume a direção da Escola Nacional do Ballet de Cuba (ENBC). Ramona é conhecida de Annarella Sánchez<sup>19</sup>, e em 2018 esteve no Conservatório para ministrar cursos.

---

<sup>18</sup> Em entrevista ao Jornal de Leiria, disponível em: < <https://www.jornaldeleiria.pt/noticia/academia-de-danca-annarella-sanchez-cada-vez-mais-internacio-8922> > Acesso em 18 de março de 2022.

<sup>19</sup>Maestra e ex-bailarina cubana. Fundadora e diretora do Conservatório Internacional de Ballet e Dança Annarella Sánchez, falaremos mais um pouco sobre ela adiante.



Figura 2 - Ao centro, Alicia e Fidel Castro. In: CABRERA, 1998:266

La escuela cubana es muy respetada. Cuando contratan a un cubano, es por su talento, pero también por su técnica. El bailarín nuestro es diferente. Nos distingue eso mismo: la cubanía. En los giros, en el desplazamiento por el escenario. Se ve fuerte, de carácter, expresivo. La tropicalidad de sus movimientos, la alegría, la extroversión. Hay mucho calor humano en los bailarines nuestros. Contagian a los otros y el resultado es excelente (Acosta, 2009, párr. 3 *apud* GARCIA RODRIGUEZ, 2018:43).

A categoria de *cubanía* ou *cubanidade*, a qual me deparei em minhas referências, seria a revelação de uma identidade nacional, que no ballet estaria inscrita como a substância da técnica cubana, para além de suas singularidades pedagógicas e metodológicas, completamente voltadas para um contexto e corpo especificamente latino. Preocupa-se com a exaltação desta cultura, suas formas de ver, viver (LEISA, 2020), ser, estar e se relacionar com o mundo.

Conhecida pelo trabalho intenso de *allegros*, baterias e giros, o método é também celebrado, como salienta Leisa (2020), pelas linhas do *arabesque*, o *balance* e a forma de se fazer um *pas de deux*, cuja maior importância se dá não ao dançar para o público, mas dançar entre o casal que, de tão íntima e recíproca relação, contagia o público. Algo que este método também traz é sobre a colocação

dos braços, que devem ser posicionados levemente à frente do corpo, ou quando na *quinta posição*<sup>20</sup> deve-se atentar para não cobrir o rosto, instruções familiares para mim, uma vez que meus Mestres já tiveram contato com esta forma de ensinar.

Para além dessas questões técnicas e pedagógicas, é interessante perceber como um povo cujas tradições foram massacradas se apropria de uma tradição européia, ressignificando-a, inserindo-a em sua realidade e em seus corpos. Depois que todas as demais metodologias já haviam sido consagradas, o ballet cubano se ergue conquistando prestígio e reconhecimento mundial.

Às vezes, não é possível dizer tudo o que percebemos porque é preciso resolver algumas coisas para poder olhar para outras, e nessa desnudação se revelam outras tantas coisas que não haviam sido percebidas. Antes de desenvolver as reflexões que se seguem, achei relevante tomar conhecimento dessas camadas históricas que envolvem a cultura do ballet, não a fim de traçar uma progressiva linha temporal para comentar os fatos, mas para discutir a repercussão de suas transformações ao longo do tempo e do espaço, o contexto político e cultural em que se encontra inserido, seus movimentos pelo mundo, sem a pretensão de abarcar ou exaurir essa discussão. Paralelo às camadas que recortei e relacionei, venho percebendo no contexto da prática pedagógica desta cultura coreográfica, que um professor de ballet, quando vai corrigir um aluno tecnicamente, às vezes não pode falar todas as correções de uma vez, pois o aluno não conseguirá absorvê-las. Assim, as camadas do ballet também são reveladas, paulatinamente.

---

<sup>20</sup> Os dois braços arredondados acima da cabeça.

## 2 “PRA ONDE É QUE EU VOU, QUAL É, NO QUE É QUE ISSO VAI DAR”

Além do que pude perceber em campo, parte das informações a seguir, para complementar minhas discussões, foram obtidas a partir de depoimentos colhidos ao longo do Curso Intensivo de Inverno, documentos reunidos, artigos de jornal, sites da internet, entrevistas com meus professores *de casa*, na perspectiva de amplificar e desenvolver algumas das questões com as quais tive contato no campo. A dinâmica de se aproximar e se distanciar, que compõe o método etnográfico, compreende a importância de se distanciar de si para se aproximar do outro, ver de perto, ver de longe, mas que também é possível ver através como, por exemplo, do depoimento, da experiência, seja minha ou dos meus interlocutores, em um exercício relacional de perto e longe, produzindo conhecimento, também, através do que me atravessa.

No dia 2 de julho de 2020, uma quinta-feira, às 15 horas, realizei uma audição em formato online para o Curso Intensivo de Verão 2021 do Conservatório de Ballet e Dança Annarella Sánchez, em Leiria, Portugal. No dia 13, recebi o resultado com a aprovação. Em virtude do agravamento da Pandemia do Covid-19, o curso foi adiado para janeiro de 2022, começando dia 10 e terminando dia 22, totalizando 12 dias de aulas.

O Curso Intensivo de Inverno, bem como o de Verão que acontece no mês de julho, é uma oportunidade de intercambiar relações e experiências de aprendizagem em um ensino voltado para a formação de bailarinos profissionais em um dos mais reconhecidos<sup>21</sup> Conservatórios da Europa, prestígio alcançado pela participação e

---

<sup>21</sup>“O Conservatório Internacional de Ballet e Dança Annarella Sanchez já é uma instituição reconhecida em todo o mundo, tendo ganho vários prêmios individuais e coletivos nas competições de dança mais prestigiadas, como Youth American Grand Prix (YAGP), onde arrecadou o prêmio de “Outstanding School” em 2017, Dance World Cup, Domenico Modugno Ballet Competition (Bari, Itália), South Africa International Ballet Competition, Shanghai International Ballet Competition, Ballet Beyond Borders (Montana, Missoula, EUA), Varna International Ballet Competition (Bulgária) e o Beijing International Ballet and Choreography Competition (China). Dentro de todos os seus alunos destaca-se António Casalinho, vencedor global do YAGP com o Hope Award em 2015 e o Youth Grand Prix em 2016 e 2018, vencedor do programa Got Talent Portugal em 2017, vencedor de Varna International Ballet Competition em 2018, vencedor do Grand Prix do Beijing International Ballet and Choreography Competition e convidado especial em galas dedicadas à Dança pelo mundo fora. Destacam-se ainda Margarita Fernandes, vencedora do Hope Award na edição de 2017 do YAGP Paris, semifinalista do Got Talent Portugal 2017 a par de João Gomes e conquistadora de pontuação máxima (100 pontos) em variação clássica em Sitges, Barcelona, na edição de 2018 do Dance World Cup a par da sua colega Margarida Gonçalves.” (disponível em: <https://conservatorioannarella.com/site/historia/> )

vitórias em grandes festivais competitivos, como o YAGP e o Prix de Lausanne, e também pela contratação de seus bailarinos por companhias profissionais.

Em 1996, a cubana Annarella Roura Sánchez, formada pela Escola Cubana de Ballet em Camaguey e especialista em Dança Clássica pelo Instituto Superior de Arte (ISA) em Cuba, chegando em Portugal, percebeu a ausência de um ensino voltado para a formação de bailarinos profissionais.

Cá só existia Royal Academy Of Dance [metodologia inglesa] e não havia, assim, muitas escolas que apostassem na formação profissional dos bailarinos, dos *estudiantes* que começavam como *estudiantes* e queriam seguir uma carreira profissional e dançar em companhia, isso não existia. Achei que a metodologia cubana poderia ajudar a isso porque era algo que não existia também [aqui] (Annarella Roura Sánchez em entrevista, 2022).

Assim, em 1998, fundou a *Annarella Academia de Ballet e Dança*, seguindo a Metodologia Cubana de Ballet. Percebendo as diferentes relações que seus estudantes estabeleciam com a dança, buscou direcionar o ensino aos dois tipos de demandas que para ali se encaminhavam: aqueles que almejavam seguir carreira profissional e aqueles que tinham a dança como *hobby*. Mantê-los misturados em uma só classe é uma prática que se percebe expressa em muitas escolas mundo afora, sobretudo em países latinos. Mas, segundo ela, “são duas coisas diferentes, e penso que essa separação faz uma grande diferença”, diz.

Há quem diga que dançando as pessoas conseguem ser melhores alunos na escola, e meu objetivo era também um pouco que aquelas pessoas se sentissem bem dançando e criar um público bom, porque ao dançar ficavam um pouco mais cultas (Annarella Roura Sánchez em entrevista, 2022).

Em meio a esse processo, compartilhou que indagava “o que se podia fazer para lutar contra o preconceito dos meninos com o ballet” em uma cidade como Leiria, e então me revelou que uma de suas estratégias para que se aproximassem e se interessassem foi ofertar “outras modalidades de dança com o objetivo final de trazê-los para o ballet”. E desenvolveu ainda, “nunca foi como em outras academias em ter *danças urbanas*, com o objetivo de dançar *danças urbanas*, o objetivo era só um, conseguir levar para o ballet”. Atrair os meninos para o ballet também foi um objetivo da ENBC, quando “foram às casas de beneficência, onde estavam internados meninos órfãos e conseguiram captar vários estudantes”, revelou Ramona de Saá e comparou que “antes de termos criado a escola e a companhia, os pais queriam que os filhos homens fossem todos médicos, advogados ou

professores. Hoje, os homens consideram o bailado uma profissão de sucesso” (DURO, 2018).

Em 2015, Annarella criou o Conservatório Internacional de Ballet e Dança Annarella Sanchez, direcionado para o Programa Pré-Profissional. No ano letivo 2018/2019<sup>22</sup>, o Ministério da Educação português, através da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE Centro), enviou-lhe a Autorização Definitiva de Funcionamento S/167/2019<sup>23</sup>, a partir de quando foram legitimados como parte da formação escolar. Desta forma, no turno da manhã, os estudantes frequentam o Ensino Acadêmico em escolas públicas e, no turno da tarde, frequentam o Ensino Artístico no Conservatório, com aulas de Ballet Clássico, Pontas, Repertório, Contemporâneo, Danças de Carácter, Preparação Física, Flexibilidade, Música, Metodologia, História e Cultura das Artes, Expressão Criativa e Técnicas Teatrais<sup>24</sup>.

Previamente, nos foi encaminhada uma lista com os materiais necessários e adequados para a realização das aulas como *maillots*<sup>25</sup> pretos, *collants* salmão, saia preta, sapatilhas de ballet de meia ponta e de ponta, sapatos de dança à caráter, saia de dança à caráter, bota de jazz na cor preta, tutus de ensaio em modelo romântico e prato.

A proposta do Curso Intensivo é de fato uma imersão no treinamento do Ensino Artístico oferecido pelo Conservatório, participando de aulas de variados níveis, desde turmas mais adiantadas quanto menos, e também de classes exclusivas ao nosso grupo. Nessas duas semanas, de segunda a sexta tínhamos, em média, seis aulas por dia, iniciando às 9h30 e finalizando às 18h30, enquanto aos sábados realizávamos três aulas pela manhã, das 9h às 13h30. As aulas com maior tempo de duração eram as de Clássico, variando entre 1h30 e 2h de duração. Tínhamos ao menos uma ou duas por dia, e as demais classes, como Técnica de Contemporâneo, Técnicas Teatrais, Preparação Física, História e Cultura das Artes, Cáucacos<sup>26</sup>, Carácter Russo e Ucrâniano, variavam entre 1h e 1h30 de duração. Do material etnográfico, propriamente dito, extraio e relato alguns momentos e

<sup>22</sup> O ano letivo europeu tem início em setembro e fim em junho, em relação direta com as estações do ano.

<sup>23</sup> Número do Ofício que oficializou a autorização concedida pelo Ministro da Educação para funcionamento da escola.

<sup>24</sup> Informações essas, bem como outras citadas acima, foram disponibilizadas pela Direção do Conservatório e também acessadas em: <https://conservatorioannarella.com/site/historia/>

<sup>25</sup> É como em Portugal se referem ao que no Brasil chamamos de “collant”, enquanto “collant” é como chamam as “meias-calças”.

<sup>26</sup> É uma dança tradicional dos povos do Cáucaso, região entre a Europa Oriental e a Ásia Ocidental, cujo estilo varia de acordo com cada povo.

situações vivenciadas nesses 12 dias, e não uma densa descrição de tudo o que se passou.

No dia 9 de janeiro de 2022 cheguei a Leiria, onde fiquei hospedada no Hotel Dom Dinis, localizado a 3,5 km do Conservatório, trajeto diário que planejava fazer a pé, mas que por conta do frio de 0°C que fazia pela manhã e o cansaço exaustivo à noite, o fazia de táxi, compartilhando com outras bailarinas brasileiras que ali estavam com o mesmo propósito e, coincidentemente, hospedadas no mesmo hotel.

Mesmo prestes a experienciar uma prática para mim habitual, os contextos cultural, social, político e geográfico eram completamente diferentes, e também a experiência se configura de outra forma quando é intensiva. Além de estar longe da minha casa, propriamente dita, e daqueles que junto a mim a habitam, estava longe da sala de aula que costumo frequentar, bem como dos meus Mestres e colegas. E, também, da afetividade e da sensação de conforto trazida pelo calor abafado<sup>27</sup> da minha cidade, Recife, capital de Pernambuco, no litoral do Nordeste do Brasil. Nos próximos subcapítulos vou compartilhar algumas destas experiências *fora de casa* e sobre elas refletir o que acontece quando a dança é dançada e vivenciada dessa forma, nessas específicas condições de ensino e aprendizado.

## 2.1 “E DE REPENTE UM SALTO, E DE REPENTE VOA”<sup>28</sup>

O primeiro dia do curso iniciou às 9h30 da manhã na sala 7, a maior de todas, com uma aula de ballet regida em espanhol, assim como a maioria de todas as outras, ou ainda em *portunhol*, como chamavam, de brincadeira, a combinação do português europeu com espanhol, língua materna da maioria dos professores, vindos em suma de Cuba e do México. Havia junto a mim, isto é, pessoas que integravam o Curso de Inverno, seis brasileiras, uma colombiana, e os demais eram alunos do Conservatório. Ao longo do Curso outros integrantes se somaram, atrasados por seus particulares motivos, até sermos onze, dentre os quais eu era a única nordestina. No Brasil, país de tamanho continental, há diferenças culturais entre suas cinco regiões: *Norte*, *Nordeste*, *Centro-Oeste*, *Sul* e *Sudeste*. Algumas expressões e gírias que eu usava em contextos informais na convivência, como “eita

<sup>27</sup> Região de Clima tropical quente úmido, o que caracteriza elevadas temperaturas e umidade pela proximidade ao Oceano Atlântico.

<sup>28</sup> VAGANOVA, 2013:54.

frio da *mulesta*”, “cambito”, “malassombro”, “mangar”, nem sempre eram semanticamente compreendidas por meus colegas brasileiros oriundos de outras regiões, o que deixava nossas colegas portuguesas impressionadas. Além disso, por ser a única nordestina, parecia sofrer mais com o frio do que os demais, maioria vinda do Sul onde convivem com temperaturas mais baixas no inverno, enquanto que na minha região esta estação é marcada apenas por chuvas.



Figura 3 - Pós-aula na sala 7, a maior de todas (acervo pessoal)

O *frio* foi o elemento mais complexo ao longo de toda essa experiência, especificamente, para me movimentar. Ao mover-me nas aulas acabava por provocar movimento no ar, que ao me encontrar fazia com que sentisse frio, além disso, creio que afetava a temperatura do meu suor o deixando gelado que, ao entrar em contato com meu corpo, me fazia sentir uma das mais estranhas sensações de frio.

Pelas regras do Conservatório, nas aulas de ballet, pode-se fazer aula agasalhado até o 3º exercício da barra. Posteriormente, deve-se desvestir e permanecer apenas com meia calça e collant, mas conosco, brasileiros e que estávamos ali de passagem, eram tolerantes com os agasalhos.

Na quarta-feira e no sábado é permitido o uso de collants, ou *maillots*, como lá chamam, de cor livre, talvez como exercício de liberdade e autonomia, ao

contrário dos outros dias em que apenas a cor preta é permitida, a fim de padronizar, como símbolo de disciplina e forma de se estabelecer *unidade*, tanto para meias, joelheiras, saias, calças e outras peças de roupas que possam ser usadas em aula, como para aquecer ou por ser específica de alguma modalidade. As meias-calças, ou *collants*, devem ser na cor salmão e usadas cobrindo todo o pé calçando sapatilhas de mesma cor, a fim de permitir a visualização do alinhamento em continuidade dos membros inferiores.

A disciplina, por parte de quem dança, através de assiduidade, pontualidade, vestimenta adequada<sup>29</sup> e um comportamento orientado para a máxima concentração e atenção, pode ser observada como uma forma favorável de garantir a aprendizagem. A *unidade* a qual me refiro faz referência ao entendimento de *corpo de baile*, bailarinas que dançam em conjunto frequentemente em uníssono, sincronizadas, como me disse *tia Carol*, “parece um jogo de espelhos, como se uma mesma bailarina fosse repetida num sei quantas vezes, se igualam muito, as inclinações de cabeça e movimentos de braço são certos, combinam até mesmo a respiração. São a alma de um ballet”.

Senti na metodologia cubana as frequentes mudanças de direção do corpo, mesmo na barra, detalhes minuciosos, variações dinâmicas, ordens e composições inesperadas, fugindo do óbvio, ou ao menos do que costuma ser óbvio, melhor dizendo, comum para mim. Em minha rotina, *em casa*, apenas por um olhar de minha Mestre, compreendo de forma quase que intuitiva o que ela desenvolverá com dado exercício, de tanto frequentar suas aulas eu entendo o que é mais habitual. Por mais que uma aula de ballet seja construída por uma *base* comum, os princípios da técnica, a natureza do exercício e seus temperamentos rítmicos (“*jeté* como um *allegro*” e “*fondue* como um *adágio*”), as variações na ordem e na configuração dos exercícios acontecem de acordo com o método, os objetivos a serem alcançados, e o *estilo* do professor, onde deposita suas características pedagógicas e seus *clichês*..

Segundo Kaeppler (2013 [2001]), *Estilo* é a repetição de padrões desempenhados pela *Estrutura*, unidade mínima de movimento, a maneira de executá-la e incorporá-las, que são apreendidos por quem observa através da *Forma*. Tendo meus Mestres como referência, posso exemplificar uma de suas

---

<sup>29</sup> Sendo um fardamento ou não.

características estilísticas, como os *port de bras*<sup>30</sup> preferíveis no decorrer de uma sequência à *lá* Julcélio, com precisão e sem exageros, ou então as acentuadas inclinações de cabeça à *lá* Carol Lemos.

Sobre os objetivos a serem alcançados, tudo isso também depende do que se quer trabalhar em dado momento, o que se quer evidenciar em um trabalho para obter determinado resultado. Como quando estamos trabalhando uma determinada coreografia que exige movimentos delicados nos braços, esse objetivo é incorporado em sala de aula para que nos preparemos. No último espetáculo da Cia Carolemos, por exemplo, *tia Carol* remontou o célebre *Pas de Quatre*, coreografado em 1845 por Jules Perrot, uma obra em que reproduz-se até o presente com mínimas alterações em uma espécie de ufanismo, uma *reconstrução*: “se caracteriza, de uma certa maneira, pela ambição à ilusão do passado” (MARQUES, R. 2018:187). Por ser um recorte de uma época, no ato coreográfico, é buscada a incorporação dos movimentos aos moldes de sua temporalidade, como exemplo, o desenho dos braços que formam um alinhamento mais arredondado e separados uns dos outros, o que foi custoso para nós que estávamos habituadas à forma feita na atualidade.



Figura 4 - *Pas de Quatre* dançado, da esquerda para a direita, por Rayana Santana, Marielly Rodrigues, Gabriela Campêlo e Beatriz Branco, em dezembro de 2021, remontagem por Carolina Lemos. (Foto: Hans von Manteuffel)

Como mencionei anteriormente, a metodologia cubana é famosa pelo trabalho de saltos e no CIBDAS, ao perceber dificuldades na realização de pequenos saltos no centro, na aula seguinte, um professor dedicou abundantes momentos de correção e exaustivas sequências na barra sobre esses passos, a fim

<sup>30</sup> Significa *transporte de braços*, trata-se do percurso dos mesmos de uma posição à outra.

de estimular resistência e aprimoramento técnico. Nos dias seguintes os resultados já foram aparecendo, mas na minha volta para casa, nas aulas que fiz após essa experiência, os resultados foram expressivos, “mais que saltando, você está voando!” me disse *tia Carol* em aula, emocionada.

No processo de formação no ballet, ensinar passos que são realizados tipicamente no centro, sobretudo pequenos saltos, na barra é um procedimento comum para compreender a devida colocação corporal ao exercício em dificuldade reduzida pelo apoio. Sobre essa colocação postural, Vaganova chama de *aplomb*, “é trabalhado no decorrer de todos os anos da vida escolar e é alcançado somente no final do ensino” (2013:68), após árduo trabalho cuja compreensão tem início na barra e desfecho no domínio máximo da sustentação. “[O] tronco deve manter-se reto sobre a perna de modo que, em qualquer momento seja possível tirar a mão que segura a barra sem perder o equilíbrio. Isso servirá como sinal de uma correta execução do *exércice* também no centro da sala” (*idem*:69).

Agrippina também defende que o *allegro* é a base de toda a dança, considerando, assim, que tudo o que se fazia antes da aprendizagem deste era apenas preparação, “já quando chegamos ao *allegro*, é que começamos a aprender a dançar, é aqui que se revela para nós toda a sabedoria da dança clássica.” (*ibidem*:45).

Esta compreensão do dançar como um estado à parte é frequente entre alguns professores e bailarinos, muitas instruções já ouvi em sala de aula como “dancem”, “essa é a sua dança?!”, “proveitem esse momento da aula para dançar”, que teria a ver com sentir o movimento, deixar que fluísse plenamente dentro de sua proposta. Como uma dicotomia *dançar versus treinar*, “vai chegar um momento que você começa a se divertir, quando você começa a perceber que você começa a dançar com aqueles movimentos. antes você só treinava, aí chega uma hora que você dança mesmo, e aproveita” (Arthur Tėti em depoimento, 2022)<sup>31</sup>.

Os alunos regulares haviam voltado do recesso do final de ano, na semana anterior, e já conheciam a aula. O professor explicava os exercícios basicamente para nós que estávamos chegando. Essa estratégia metodológica de trabalhar a mesma aula, leia-se os mesmos exercícios com poucas alterações, durante um período de tempo é adotada por alguns professores de ballet clássico como recurso

---

<sup>31</sup> Arthur é artista-docente na Carolemos Dançarte. Assim como eu, é bailarino da Cia. Carolemos e professor da escola.

para incorporar as movimentações, dominar o repertório e trabalhar *limpeza*. Esta categoria não possui uma definição precisa, mas pode ser compreendida por uma espécie de senso comum entre aqueles que dançam. “É antes de tudo qualidade e precisão técnica do movimento”, explica meu Mestre Julcélio, e completa:

Sabe quando um músico ou pianista toca uma música sem errar uma nota musical sequer? Mais que isso... quando esse músico além de não errar as notas, toca com harmonia, respeitando os tempos e espaços entre as notas, quando esse músico coloca a intensidade ideal nas notas, nem mais, nem menos... nem muito alta, nem muito baixa. Quando esse músico respeita o ritmo, imprime uma boa estética na qualidade das notas emitidas, toca com personalidade, sentimento, mas sem perder a qualidade técnica do som emitido. É isso! Dançar “limpo” é isso! Só que, as notas musicais são o nosso corpo, e a qualidade final da música é a dança que esse corpo produz (Julcélio Nóbrega em depoimento, 2022).

À medida em que amadurecemos tecnicamente, buscamos uma espécie de naturalidade técnica, executando movimentos cada vez mais difíceis aparentando serem fáceis, como quando estudava a variação de repertório da *Fada Lilás*<sup>32</sup>. Em um dado momento é feito um deslocamento de uma diagonal para outra em *pas de bourrée couru*<sup>33</sup>, o que requer agilidade nos membros inferiores, em um jogo de antagonismo e equilíbrio com o restante do corpo, onde o tronco deve permanecer estável, apenas com uma leve inclinação para frente, os movimentos dos membros superiores devem ser leves e graciosos e a expressão facial deve ser singela. Absorvendo a técnica a tal ponto que ela fique tão incorporada em nós que não demonstremos esforço. Além disso, “[m]aking your moves cleaner is all about muscle memory” (PU, 2020)<sup>34</sup>. Uma vez incorporado na memória muscular, ocorre primeiro a codificação da memória, através do exercício da prática consciente e da repetição, e então a consolidação da mesma, quando o movimento tende a ser executado com precisão (*ibidem*).

<sup>32</sup> *Lilac Fairy* na versão de Marius Petipa, parte do ballet *Sleeping Beauty* (A Bela Adormecida).

<sup>33</sup> Sequência de passos na quinta posição, onde um pé é posicionado na frente do outro, *sur les pointes*, isto é, sobre as sapatilhas de ponta, cujo pé de trás lidera o movimento, “empurrando” a perna da frente em uma espécie de “corridinha” em passadas pequenas e rápidas. Pode ser chamado ainda de *pas de bourrée suivi* quando usado “com movimentação em linha reta pela diagonal do palco ou ao redor de todo o palco” (VAGANOVA, 2013:133).

<sup>34</sup> Em tradução livre da autora: “tornar seus movimentos mais limpos é tudo uma questão de memória muscular”, disponível em: <https://glissando.medium.com/how-to-make-your-dance-moves-look-cleaner-4e18e82d1588>. Acesso em 13 de abril de 2022.

## 2.2 ENSINO-APRENDIZAGEM NO BALLET

[O] artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também *explicitamente* educacionais (MARQUES, I. 2008:112).

A importância de ser artista para ser docente em arte se estabelece, principalmente, pela legitimidade do saber em primeira pessoa, ainda mais uma arte corporificada como a dança, para valer-se da experiência do próprio corpo como referência. “Como vou ensinar a fazer pirueta *fouettés*<sup>35</sup> se eu nunca fiz? Se eu não sei quais são as sensações no meu corpo, onde estica, onde cresce”, indaga Arthur Téli, também professor de ballet e bailarino da Cia. Carolemos Dançarte, sobre os limites da construção de conhecimento prático em dança de quem nunca foi bailarino e apresenta-se como professor. É importante não separar o fazer e o perceber.

Como explicar como dar o preciso impulso adequado para a quantidade de piruetas que você deseja realizar? Como ensinar isso se não há uma fórmula ou concretude outra que possa ser mostrada? É preciso atentar à dosagem para não passar da conta. Já ouvi recomendações de meus Mestres de que para uma pirueta simples, de apenas um giro, o impulso é mínimo, como de um *soutenu*<sup>36</sup>. Esse impulso diz respeito à mecânica realizada para o giro, que exige simultaneamente: *plié*; marcação de cabeça; encaixe do quadril; entender o *retiré* como a hélice do giro, por isso o joelho deve estar mais rotacionado externamente o possível; além da colocação postural. Enquanto que para girar duas, três ou quatro piruetas o impulso precisa ser preciso para tal. É um minucioso jogo de intenção e equilíbrio de forças.

Para além da prática artística, em constante movimento, para tornar-se professor de dança é essencial a compreensão dos fundamentos dos processos de aprendizagem. No ensino do ballet, “mais do que ensinar técnica” é também necessário dominar noções de “estética, anatomia, história, valores e comportamentos” (LOPES *et al*, 2021), e desenvolver sensibilidades de observação e análise.

---

<sup>35</sup> É o emblemático giro sequencial onde uma perna é projetada à frente, levada ao lado e então recolhida em *retiré*, onde o joelho é flexionado até que o pé toque no outro joelho.

<sup>36</sup> Significa “sustentado”, giro onde os pés se encontram em *sous-su*, isto é, elevados na meia ponta ou ponta com os pés alinhados um frente ao outro, como se o da frente quisesse esconder o de trás.

“No universo da arte, forma-se primeiro o artista e o tempo formará o professor. Uma vez professor, o tempo encarregar-se-á de transformá-lo em mestre” (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006:36). O *Maître* (Mestre) de ballet seria “[a]lguém que já alcançou o auge da carreira em determinada técnica [e por isso] pode tornar-se mestre” (*idem*:32), seria um *ex-bailarino*, termo o qual é usado no ballet em referência a alguém que muito dançou, mas que atualmente já não mais o faz, aposentou-se. Consistiria ainda em uma personalidade que teria “uma maneira especial de transmitir sua sabedoria, mais do que capacidade de se fazer compreender. Alguém que tem generosidade, mais do que complacência” (*ibidem*:33-34). Soter (1999) se refere ao *maître de danse* como um “personagem mítico”, cujo conhecimento, adquirido ao longo de toda a vida, passou a não bastar, “a tradição não é mais suficiente para garantir o mínimo necessário de homogeneidade” (IPMC, 1993:3 *apud* SOTER, 1999:113), dando lugar, assim, para o professor de dança educado em instituições formais, como Escolas e Universidades, sob um programa comum de saberes necessários ao ensino de dança.

Todos os estudantes do Curso Regular direcionavam a palavra aos professores de uma forma que me chamou a atenção com estranhamento e logo busquei me adequar. Diziam *Maestro*, tratamento usado, honorificamente, aos professores em língua espanhola, e *Maestra* para as professoras. Mas essa forma de se referir não se limitava aos professores latinos, chamavam assim todos os demais, o que me faz crer que talvez fosse convencionado no Conservatório. Conversando com uma colega, ela manifestou que realmente se tratava de um termo do espanhol, e era uma das coisas que pessoas vindas de outras escolas, Portugal afora, tinham que se adaptar e não o contrário, isto é, o Conservatório com metodologia e professores de origem latino-americana se adaptarem ao português. Também disse que não buscavam aprender a língua portuguesa porque “acabavam por nos entender e nós entendermos aquilo que dizem, mas como acaba por ser parecido também torna-se confuso”.

A formação continuada é valiosa para atualizar-se sobre as discussões, refletir criticamente sobre suas práticas (FREIRE, 2011), práticas estas que se deseja perpetuar e com as quais se deseja romper, renovando-se, transformando-se assim como o mundo, assim como as tradições. Estabeleceu-se como uma forma conservadora de ensinar ballet a severa relação com a transmissão, priorizando a

correção, a intolerância ao erro<sup>37</sup> e ao comportamento díspar ao esperado, o professor atuando quase como um general.

Nas palavras de Carol Lemos, “o ballet é um exército flutuante, delicado, dançante”. No entanto, dentre os primeiros registros da palavra coreografia, é possível encontrar uma relação com as marchas militares, onde “cria-se um aparato que é disciplinante, disciplinado e organizador não apenas de movimentos, mas de corpos e subjetividades” (LEPECKI, 2010:16).

Coreografia não deve ser entendida como imagem, alegoria ou metáfora da política e do social. Ela é, antes de tudo, a matéria primeira, o conceito, que nomeia a matriz expressiva da função política – função essa que Hewitt (2005, p. 11) define como “a disposição e a manipulação de corpos uns em relação aos outros”. (LEPECKI, 2012:46)

Lembro de uma situação que meu mestre Julcélio certa vez compartilhou em sala de aula, enquanto discutia sobre pontualidade com uma aluna que havia se atrasado, sobre um acontecimento que ele havia vivenciado. Era adolescente e, além do ballet, estudava para o vestibular em curso preparatório e também estagiava. Um dia, ao largar do trabalho, o ônibus atrasou e o trânsito estava impraticável. Ao chegar no ballet a aula já começara e a professora não tolerou seu atraso, não permitindo que participasse. Da porta, assistiu por um tempo a aula, tremendo-se de raiva, e nunca mais se atrasou.

Hoje, aqueles que buscam o ballet sem pretensão de se profissionalizar ou de disciplinar seus corpos, o fazem por *hobby*, e com isso desejam que seja um momento tranquilo, prazeroso e leve. Assim, não se interessam por essa abordagem “rípida”, como reflete Arthur que leciona para turmas de ballet juvenil e adulto e nelas procura não reproduzir o rigor que já experienciou como aluno. Além disso, me explica que aproveita sua prática em sala de aula, realizando os exercícios, para se aprimorar como bailarino.

No Curso de Inverno, observava as correções feitas a outras bailarinas, mesmo que eu não conseguisse aplicar no meu corpo naquele momento, buscando agregá-las às minhas práticas como bailarina e como professora. Essa relação se inscreve tal como discute Acselrad (2019), que desenvolveu sua pesquisa

---

<sup>37</sup> O erro é um equívoco, e a relação que se estabelece com ele na dança clássica é de algo a ser reparado, melhorado, para que não se repita e o que se estabeleça seja a ordem esperada. Compreensões estas que não compreendem as necessidades de dança da contemporaneidade, por exemplo, que elaboram o erro e o inesperado como parte do processo.

antropológica através de diálogos dançados, em observação, mais que participante, *dançante*. Ativando uma espécie de *empatia cinética* (*idem*), ou ainda uma *empatia cinestésica* que, segundo Lessa (2015:4), em nota, “se refere à sensação dos espectadores de que eles estão participando dos movimentos observados, podendo sentir o efeito de reviver memórias de experiências anteriores com os mesmos caminhos musculares (HAGENDOORN, 2004)”.

### 2.3 CORPOS CRISTALIZADOS

Iniciando por volta dos 10 anos, os bailarinos gastaram a maior parte do seu tempo sendo disciplinados e treinados a executar os movimentos precisos do ballet. À medida que eles crescem, vão internalizando essa fisicalidade. Eles não apenas são controlados pela fisicalidade do ballet, mas seu habitus os leva a manter, eles mesmos, essa disciplina. (WULFF, 2018:201)

É como se o bailarino estivesse sempre em estado de tensão, em “estado de alerta para o movimento que se seguirá” (CAMINADA, 2006:28), mas, como disse *tia Carol*, “quando o bailarino relaxa é incrível, ele desmonta mesmo”, esse *desmontar* quer dizer que ele relaxa, desfaz as amarras que se equilibram entre *contrair*, *alongar*, *fechar*, *abrir* e *crescer* que compõem a postura adequada ao ballet. Para Lopes (2016:43) esta colocação é fundamental “para que a técnica possa ser bem desenvolvida”, para além da representação simbólica de elegância e superioridade da nobreza que a estabelece.

Podemos descrever essa hexis como um corpo magro, flexível, com a cervical retificada, ombros e cabeça levemente para trás, o osso do esterno projetado para frente, resultando em um ar de nobreza e, no gestual, movimentos sutis e controlados, como se estivesse se colocando em belas poses. (ALMEIDA, 2014:1)

Segundo Marulanda (2015), a corporalidade é um caminho para se pensar corpo e cultura. É nítido o quanto as idealizações corpóreas são baseadas em projeções culturais, isto é, para além de como os corpos devem ser, como eles devem se comportar.

O uso da ideia de corporalidade serve aqui para pensar as formas em que relacionamos corpo e cultura. A dança, não pode ser pensada como separada do contexto no qual se produz e por isso a ideia de universalidade

do ballet, constantemente desafia essas formas de entender esta relação. (MARULANDA, 2015)

Para adentrar uma grandiosa e conservadora escola de formação ou companhia de ballet, verifica-se a adequação junto à técnica, aos padrões corporais, a altura do pescoço, a altura em relação à idade, peso, comprimento das pernas, etc, e a que função corresponde<sup>38</sup>. Já a conduta compõe, através das narrativas e coreografias, as relações prenunciadas pelo Romantismo, que “reforçavam os valores aristocráticos e manobravam os estereótipos da mulher” (GARCIA RODRIGUEZ, 2021:19), além de “constituir signos que estruturam padrões do que é ser mulher, ser homem, bem como os papéis que correspondem a cada um deles, os modelos a imitar segundo os contextos, as épocas, as culturas, os deveres que se ocultam detrás dos véus da beleza” (*idem*). É na encenação de ballets de repertório, segundo Carol Lemos, que se aprende de forma física todos esses comportamentos ideais que são só falados, como na paixão, na decepção, na raiva.

De acordo com Neves, “as bailarinas são portadoras de um senso ascético que sugere uma sutil falta de ligação estreita e imediata com a realidade” (2010:210), o que pode ser observado no aspecto etéreo presente nas narrativas românticas que incorporam os princípios da técnica clássica, cujo processo de construção da personagem envolve “uma transposição, ela deixa ela, ela sai do corpo dela, vai embora para uma viagem cósmica e só vai voltar no fim do espetáculo, ela vai de fato ser aquele personagem, indispensável para emocionar” (Carolina Lemos em depoimento, 2022).

Nas atividades ocidentais, em suma, há um nítido desprivilegio do corpo e de sua potência. Platão dividiu o ser humano em Alma e Corpo, sendo o segundo a prisão do primeiro, que impediria sua transcendência. Nietzsche criticou esse lugar obscuro e desprivilegiado colocado pela filosofia clássica, afirmando que “não teria sido apenas uma interpretação do corpo e uma *má-compreensão* do corpo” (NIETZSCHE, 2001:2). A arte potencializa nossa potência, pelo criativo que mobiliza juntamente com a saída de nossos *scripts*, e a dança potencializa essa potência nossa enquanto corpo, pelo protagonismo que dá a ele.

Instituições conservadoras graduam, em diálogo com a realidade, a qual se encontra, para também formar ideologicamente de acordo. A meu ver, a potência é o

---

<sup>38</sup> Ver Wulff (2018:197).

que nos aproxima do que nosso corpo é capaz. Enquanto o poder busca controlar as potências outras. Por isso, a arte é tão ameaçadora ao poder.

A teoria cartesiana, mais tarde, recupera o pensamento platônico trazendo à tona o dualismo preconizando, para além da dissociação, uma superioridade da mente sobre o corpo. O ballet é historicamente inserido sobre tais ideais, para além do silenciamento do indivíduo em prol da disciplina. Suas narrativas são compostas por essa compreensão dicotômica.

Essas ideias românticas e misteriosas intrigavam audiências por suas imagens sobrenaturais, muito mais do que pelas acrobacias cada vez mais frequentes nas danças. Frequentar o balé significava adentrar um mundo de fantasias, intensas paixões e buscas de amor. Como nos diz Jowitt, “era a paixão obscurecida pela preocupação romântica com a dicotomia entre carne e espírito. A união perfeita só era possível para além da sepultura” (Jowitt, 1988:34). (CAVRELL, 2012:46)

O corpo não está dividido em seções. E nem é o instrumento para algo. Ele pensa, sente, faz e dança de forma integral, e por si. Não é a soma de partes: ossos, pele, órgãos, mas todas juntas ao mesmo tempo.

O uso dizer que, apesar dessa dicotomia ser comumente verbalizada, compreendia-se a impossibilidade de dissociação nas experiências em que se buscou o controle de tudo, mente, corpo e alma, evidenciado nas práticas de querer tudo civilizar. Essa dominação do corpo foi para atender uma vontade, localizada hierarquicamente, nos setores da elite.

Na UFPE tive contato com discussões desenvolvidas por Boaventura de Souza Santos através das disciplinas da professora Roberta Ramos Marques<sup>39</sup>. Em uma dessas oportunidades, refletimos sobre a teoria do pensamento abissal (SANTOS, 2007). Nela, observa-se como os processos territoriais vem do hábito ocidental de dividir o mundo em dois, tal como o Tratado de Tordesilhas, a divisão entre Novo e Velho Mundo (Marques, R., 2011), ou ainda, sob a lente do etnocentrismo, entre “nós” e “eles” (Kealiinohomoku, 2013). Isso expressa uma maneira de pensar o mundo dualisticamente, onde quem está do lado de cá da linha cria o conhecimento e fala sobre quem está do outro lado, divisão esta marcada, propositalmente, por abismos.

Em dança, Roberta Marques (2011:4) percebe algumas dessas linhas abissais: “popular x erudito; criação como fruto de pesquisa x criação a partir de

---

<sup>39</sup> Fundamentos da Arte Educação, História da Dança 2 e 3.

processos intuitivos; dança com propósitos estéticos x dança com outros propósitos; público leigo x público especialista; corpos apropriados x corpos impróprios para a dança; entre tantas outras linhas”. A autora constata que as mesmas estratégias do pensamento pós-abissal, para superação dos abismos, como a extinção dessas divisões, encurtamento das distâncias e a legitimidade conferida à voz do outro, podem ser aplicadas nas linhas abissais percebidas em dança.

Um mesmo Maestro ministrava Ballet e Técnica de Contemporâneo, no Curso Intensivo de Inverno. Percebi que se comportava diferente, como se para cada aula assumisse uma persona. Na primeira, sentado em sua cadeira, apenas falava os exercícios. Quando muito complexos levantava-se e *marcava*<sup>40</sup>, sendo mais prático, rígido, e sem fazer tantas correções ao longo de nossas execuções. Na sequente, momentos de reflexão eram substanciais e típicos, discursos com intenções moralmente construtivas e acolhedoras, quando também se sentia à vontade para compartilhar sobre sua história.

Nesta classe, vínhamos estudando progressivamente a técnica de *slide*<sup>41</sup>, e logo na primeira aula nos provocou: “há coisas que é importante perceber, não vai sair hoje, não vai sair amanhã, não vai sair dentro de dois dias, mas se vocês continuarem tentando, um dia, sem se dar conta, vão conseguir”. Com o decorrer das aulas as combinações foram se complexificando, em uma sequência de rolamentos com mudanças de direção em meio aos deslizamentos, o que me fez *travar* em dado momento. O professor então me alertou que eu estava “pensando demais” quando deveria permitir que o movimento fluísse por si só. Wulff, sobre o conceito de *bailarinos pensantes*, traz que são aqueles que:

[L]eem livros, ouvem palestras e fazem cursos de treinamento mental. [...] não têm o que é considerado o “corpo ideal” e, portanto, um “talento natural”, no que se refere à “suavidade das articulações e à musicalidade”. Mas eles possuem a “mentalidade certa”, o que significa que estão fortemente comprometidos com o trabalho. Com o tempo, eles alcançam “vitórias de trabalho”. (WULFF, 2018:199)

“O ballet é uma dança psicológica”, me disse Arthur no sentido de que “tem que pensar em muitas coisas ao mesmo tempo”. Como para realizar um *piqué arabesque*, que seria pisar, subindo na meia ponta, transferindo o peso do corpo,

<sup>40</sup> Coloquialmente, *marcar* no ballet, refere-se a quando esboçamos corporalmente como se darão os movimentos sem fazê-los plenamente, com o devido esforço e amplitude.

<sup>41</sup> *Slide*, “deslizar”, segundo o Dicionário Cambridge, significa “to (cause to) move easily and without interruption over a surface”, isto é, “mover-se facilmente e sem interrupção sobre uma superfície”.

levantando a perna juntamente com as costas, encaixando o quadril, contraindo o abdômen, mantendo os joelhos esticados e pernas em rotação externa. Seria uma “dança psicológica” até conseguirmos organizar tudo isso cognitivamente até que fique “automático”, “orgânico”, “natural”, “limpo”. O que leva tempo.

Na pesquisa antropológica, sobretudo no trabalho de campo, a questão do tempo é fundamental, na medida em que há coisas que não se apressa, como o processo de digestão. Segundo Viveiros de Castro (2016), em diálogo com Strathern é preciso “parar para pensar para não parar de pensar”. Haveria uma relação da lentidão e da velocidade como ato de paragem, em contrapartida à ideia de produtividade acadêmica. Para termos uma experiência é preciso tempo, e temos estado sem tempo. No que diz respeito a nossa discussão aqui, questiono esse ato de paragem, uma vez que “[p]ensar em movimento não significa pensar ao modo do movimento ou transcrever seus pensamentos em movimento. Não: o pensamento é o movimento. Pensar é estar ligado a um fluxo dinâmico; pensar é por natureza quinésico” (SHEETS-JOHNSTONE, 1998 *apud* INGOLD 2017:208, *apud* ACSELRAD, 2020:48). Portanto, não precisamos, necessariamente, parar para pensar. É possível pensar em movimento.

Dançar permite pensar melhor a dança, porque permite pensar por outros meios, acessando diferentes formas de pensamento. Haveria, então, algo em comum entre dançar e pensar, para além de uma identidade entre objeto e método. Estaria envolvido aí um processo de intensificação do corpo, por meio da articulação de diferentes sentidos. (ACSELRAD, 2020:47)

Lembro aqui de um depoimento da coreógrafa Gillian Lynne dado a Ken Robinson que numa conferência, compartilhou a seguinte impressão: “Não consigo descrever como foi maravilhoso. Entramos numa sala cheia de pessoas como eu. Pessoas que não conseguiam ficar paradas. Pessoas que precisavam se mexer para pensar” (ROBINSON, 2006).

Sobre o *bailarino pensante*, para além de desenvolver maturidade emocional, refletir em aula e aula afora, creio que ele seja simplesmente *bailarino*, considerando que o pensar é um ato que está integrado ao corpo, portanto, também ao mover, que é uma forma de pensar, sobretudo do ponto de vista fisiológico, já que a produção do pensamento através da comunicação de neurônios pelas sinapses, é movimento. Como traz Terezinha Nóbrega a partir de Merleau-Ponty, “a percepção não é uma

representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência” (NÓBREGA, 2008:142), além de que:

A mente não é uma entidade des-situada, desencarnada ou um computador; a mente também não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas enganam-se ao colocar a mente como uma entidade interior. O pensamento é insuficiente e a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo. (*ibidem*:146)

O processo do pensar está muito atrelado ao de racionalizar, como se fosse limitado a uma ação estática e dissociada, “uma razão sem corpo” (*ibidem*:142). “Você precisa pensar mais no que você está fazendo”, “pare pra pensar nessa sequência”, “pense na coreografia quando estiver em casa”, “no ballet tem que pensar também”, “*fulaninha* está no mundo da lua, é pra focar no presente”, como algumas falas que já ouvi em sala de aula ao longo do tempo. De fato, é preciso racionalizar, mas isso se faz de mãos dadas (fazendo uso de uma expressão completamente física) com a ação propriamente dita. Por exemplo, certa vez percebi, durante a ação, que se encaixasse mais o quadril na preparação para a pirueta, encontrava meu eixo com mais facilidade e desta forma girava mais, e melhor. Assim, para além de pensar *sobre dança*, que a depender de suas escolhas, pode ter um caráter “estático”, pode-se pensar *em dança*, o que é altamente dinâmico.

## 2.4 É IMPORTANTE ESTAR ATENTO AOS SINAIS

Segundo Wulff, “o ballet clássico vem sendo preservado não somente por ser uma “cultura de elite”, mas também uma cultura física que tem sido ensinada e cultivada entre os corpos por séculos.” (2018:188). A autora apresenta uma possível razão para esse cultivo: o *estado de fluxo*, “um ponto de pico quando ação e consciência se fundem”. Ao ler este artigo me reconheci, e reconheci meus estados de corpo nesse efeito a que, até então, não sabia denominar, como quando realiza-se uma sequência de giros perfeitamente no eixo, quase como se voasse, atinge-se o ponto mais alto em um grande salto, ou quando permanece-se em *balance*, isto é, em equilíbrio em dada posição. A autora apura a definição deste efeito como um momento de satisfação que acontece, despretensiosamente, e faria

tudo valer a pena. Neves também reflete sobre esse status como um *estado de graça*, “uma espécie poderosa de química que domina o corpo e da qual ele ficará dependente”, ou ainda uma “experiência limite, que confere ao bailarino seu papel de intérprete é considerado por boa parte dos bailarinos entrevistados o ‘momento mágico’, que faz valer à pena a profissão” (NEVES, 2010:68,69)

Talvez por esses momentos, além do imaginário<sup>42</sup> que essa tradição carrega, a dor tenha sido reverenciada como parte do processo, normalizando, por exemplo, bolhas e calos, associadas ao uso das sapatilhas de ponta que são, de fato, lesões no tecido tegumentar (GREGO, 1999), desenvolvidas pela fricção com a pele do calçado apertado demais ou folgado demais em determinada parte, uma vez que este calçado possui uma anatomia e estrutura complexa<sup>43</sup>, assim como os pés. A dor é um sinal que o corpo dá de que algo não vai bem, é importante estar atento aos sinais.

Eu fazia muito esforço para alongar, esticar, aquecer, porque antes de tudo era preciso *vencer o frio*, o que para alguém nem um pouco habituada com este fator, não foi nem um pouco fácil. No meu cotidiano, *em casa*, me alongava e sentia prazer nisso, e buscava direcionar essa relação em minha prática como professora: imaginava estar oxigenando a fibra muscular, aliada à respiração, onde ocorrem trocas gasosas, levando o sangue oxigenado para toda a musculatura do nosso corpo. Durante o curso, era custoso relacionar-me da mesma forma, sentia dor no alongamento, pensava que por conta das baixas temperaturas. Após alguns dias de trabalho intensivo, em mim tudo doía. Nas pernas era como se houvessem cabos de vassoura. Sentia dor até mesmo no Músculo Palmar Longo, localizado na região anterior do antebraço. Para *esticar* ao máximo, o que de forma a não sobrecarregar as articulações envolve uma complexa e equilibrada relação entre o *estender* e o *crescer*, como compreende a técnica do ballet, era custoso pelas dores musculares que sentia

---

<sup>42</sup> “[...] as histórias transmitem temas arquetípicos de amor, em relação à estrutura social, normas, desejo e moralidade [...] Insurgindo no ordinário, na vida cotidiana e nas viagens, algo extraordinário acontece de repente, tanto bom quanto ruim.” (WULFF, 2018)

<sup>43</sup> Ver LOPES, 2017:53.



Figuras 3 e 4 - Esticando e aquecendo (acervo pessoal)

Segundo a revisão feita em 2020 pela Associação Internacional para Estudos da Dor (IASP), a dor é “uma experiência sensitiva e emocional desagradável, associada, ou semelhante àquela associada, a uma lesão tecidual real ou potencial”<sup>44</sup> A Dor Muscular de Início Tardio (DMIT), oriunda da prática do exercício, “é consequência de microtraumas nas fibras musculares” (BONFIM, 2010:350), e sinal de um processo inflamatório, cuja recuperação depende do repouso para que as células musculares retornem a homeostasia do corpo, ou seja, ao seu estado normal. A rotina intensiva necessária para o treino pré profissional e profissional de bailarinos, porém, não permite o repouso necessário. É importante perceber que o músculo também cansa neuralmente, ou seja, além da fadiga afetar a potência muscular, tornando-o propenso a sofrer lesões<sup>45</sup>, também interfere na capacidade de absorver cognitivamente novas informações. “[D]ançar implica na montagem de uma teia sofisticadíssima de acordos entre os sistemas envolvidos na formação do corpo humano. [...] Ela começa lá como sinapse. A dança surge neste contínuo entre o mental, o neuronal e o carnal.” (KATZ, 1998:15).

Existem discussões interessantes sobre a “importância de treinamentos sistematizados e direcionados às exigências típicas dos bailarinos. Incrementos na potência aeróbia e anaeróbia, na força, na hipertrofia muscular e na flexibilidade são

<sup>44</sup> Disponível em <<https://sbed.org.br/2020/08/03/associacao-internacional-para-o-estudo-da-dor/>> Acesso em 15 de abril de 2022.

<sup>45</sup> “[A]s lesões mais comuns encontradas na prática de dança são as musculares (distensões e estiramentos), seguidas das articulações (entorses) e das fraturas por estresse” (KRAUSE, 2009:33)

fatores fundamentais que auxiliam o desempenho dos bailarinos perante estímulos diferenciados a cada nova coreografia ou espetáculo, potencializando a *performance* e diminuindo a ocorrência de lesões” (KRAUSE, 2009:34), importância esta reconhecida pelo CIBDAS através de aulas diárias de Preparação Física.

Percebi outra forma de falar sobre dor no Conservatório, dando atenção a ela, reconhecendo-a, direcionando-a e acolhendo-a, quando uma das professoras, muito cuidadosa, explicava as adaptações que aqueles que sentiam alguma espécie de dor deveriam fazer em dado exercício, ou simplesmente não fazê-lo e participar da aula observando-a. Pela experiência, sabemos diferenciar uma dor de lesão, de *abertura de espaço*, de relaxamento, *dor construtiva*, que não fica no corpo, a que fica, como explica Lisboa (2019:57) sobre a existência de dois tipos de dor, uma que significa lesão e a outra que é uma “relação estabelecida com o corpo de tal modo que o bailarino internaliza a dor como parte do dançar e, conseqüentemente, esta demonstra ser indispensável para o crescimento técnico.”

O quarto dia começou com uma perturbação da ordem na primeira classe de ballet. Uma aluna do Curso Regular vinha chegando à sala instantes antes da aula ter início. O professor a abordou, reprovando a atitude. A estudante deu de ombros, desrespeitando o professor que ameaçou expulsá-la de sala, oferecendo antes um diálogo, não correspondido. A garota fez um gesto com a mão como quem não está se importando e saiu da sala, o que o fez ir atrás dela. No interior aguardávamos todos angustiados e desconcertados. Eu só pensava em como seguiríamos adiante depois daquilo, até que ele retornou com a informação de que a garota havia sido expulsa de suas classes e prosseguiu.

Essa postura transgressora da disciplina e da relação de respeito com a autoridade da figura professor, pôs em disputa o estado de ordem previsto e o comportamento esperado de uma estudante perante uma aula, que requer organização do corpo. Pode-se interpretar essa organização *do corpo* em sentido *físico*, aquecendo-o e alongando-o, como em sentido *psicológico*, estar organizado “das ideias”. Mas compreendendo que é impossível deixar o que nos afeta emocionalmente fora da sala de aula, conclui-se que o que é feito na prática é uma tentativa de ignorá-los e reprimi-los. Desprezo este que, dificilmente obterá integral sucesso pois, segundo Vianna (2018), as angústias e tensões estão presentes no

corpo, além disso, pode-se operar junto ao que se sente, “dimensionando-os de forma mais equilibrada” (VIANNA, 2018:75).

Pensando nos riscos de lesão, deve-se preparar para uma aula de ballet, e não simplesmente chegar instantes antes de começar, uma vez que “a aula de dança começa pela manhã, quando abrimos os olhos na cama” (VIANNA, 2018:96). Deve-se haver uma preparação para o *ritual* que é uma aula de ballet (LISBOA, 2019). Talvez, por isso, tamanho rigor por parte do professor em exigir tal disciplina, ao precisar assumir responsabilidade caso, em sua aula, um bailarino se lesione, compreendendo assim que a aula começa antes da aula começar de fato. Este professor mais tarde refletiu que não estávamos aquecendo, e sim acordando o corpo, o que também é importante, mas não suficiente.

Só há una persona que está pronta para a aula de ballet agora mesmo. Se isso fosse como as coisas eram na minha época, na minha escola, hoje eu só daria aula para una persona. Só vi una persona calientar, aquecer. Não vai aproveitar seu aquecimento, não vai aproveitar o primeiro *tendu*. Não vai aproveitar a 100% lo que físicamente su cuerpo poderia dar. Não vai aproveitar nem sequer 20% do que seu corpo poderia dar. Vocês estavam a despertar el cuerpo, acordar, como estava dormindo, mas nada de ostes calentou. Faltando 5 minutos para a aula fazer *cloche cloche cloche* não é aquecimento. Aquecer el cuerpo é fazer 15 minutos de saltar à la suíça, a la cuerda, correr, caminar 4km, 2km, mas é também o tipo de caminar, correr é ainda melhor. Quando vierem aqui, fizerem su primeiro *tendu*, su primero *élevé*, su primero qualquer coisa, su cuerpo vai absorver tudo de uma forma diferente. Obviamente nos primeiros dias vão estar cansadas, é natural, mas depois vai ser o contrário, vai terminar a classe bem, e sobretudo as dores do dia seguinte (Transcrição da fala do professor).

## 2.5 OLHAR DE FORA

Ao final de uma classe de Preparação Física uma bailarina do Curso Regular se aproximou para conversar. Perguntou como ela estava tecnicamente ao nosso *olhar de fora*<sup>46</sup>, “vocês que me viram em aula, como está a situação?”, se ela não estava muito ruim. Nós, em unanimidade, estranhámos a pergunta, sobretudo, porque ela era uma bailarina com nítidas habilidades técnicas. Confessou o quão incrível é estudar lá, mas psicologicamente, difícil.

---

<sup>46</sup> Como se ela nativa e nós antropólogos.

Existe a exigência de uma performance perfeita para que a bailarina seja considerada perfeita, ou quase, já que chegar à perfeição dentro do Ballet é humanamente impossível. Para que possa chegar o mais perto possível desta perfeição existe uma dedicação da bailarina, fazendo com que ela ultrapasse, muitas vezes, o seu limite, acarretando lesões, causadas, algumas vezes, por quedas, erros de execução devido ao treinamento intenso, aumento da adrenalina na hora de uma apresentação, dentre outros fatores. (BÔAS E GHIROTTI, 2006:40)

A corporeidade do ballet envolve controle emocional e psíquico para lidar com provas e grandes exigências. Durante a adolescência, fase da vida que circunscreve o processo de formação de bailarinas, ocorrem “transformações hormonais, funcionais, afetivas e sociais” (LEAL, 2013:26), e projeções de sua imagem corporal, isto é, representação mental que o indivíduo produz de si mesmo, que tendem a ser distorcidas por processos de auto-pressão e afeição ao alcance da perfeição sob o ideal corporal convencionado, além de poder sofrer críticas ao não suprir padrões, o que pode desencadear distúrbios de autoimagem ou até mesmo alimentares.

Percebo a competitividade expressa em algumas formas, como incentivada pelas instituições e professores, pela interação entre bailarinos, na própria participação em competições e também por um movimento interno. Esse último partiria do bailarino e teria relação direta com as questões de autoimagem no efeito de comparação com o outro, insatisfação consigo perante equiparação. Entre bailarinos seria por relacionamentos em concorrência e até mesmo rivalidade, e o incentivo por partes de professores e instituições a ser melhor que o outro, superá-lo.

A participação em festivais competitivos é comum entre aqueles que praticam ballet, evento que mobiliza coreografias tanto individuais quanto em grupo, tanto autorais quanto de repertório, onde a divisão dos grupos, que competirão entre si, é feita de acordo com as idades, subentendendo um nivelamento padrão - quão maior a idade maior o nível técnico -. As performances são classificadas de acordo com o desempenho e assim determinam a posição do candidato no *ranking*, que compete por uma premiação. É um terreno muito escorregadio este das competições pois é preciso notar até que ponto essa competição é saudável ou não. Como opina Julcéllo, a favor dos festivais porque os considera “grandes vitrines, portas que se abrem para muitos bailarinos, para companhias, conhecer outros profissionais, fazer intercâmbio com outros bailarinos, conhecer o trabalho de outras pessoas”, e que

essas relações serviriam também para estabelecer parâmetros individuais, coletivos e até mesmo institucionais. E ao mesmo tempo diz que esse senso de competição deve estimular o auto crescimento, mas sem ultrapassar barreiras daquilo que é benéfico buscando vencer o outro a qualquer custo, ou até mesmo se auto depreciando.

O Conservatório dispõe de acompanhamento com fisioterapeuta, caso necessário, além de aulas direcionadas para preparação física dos bailarinos em condicionar o corpo à prática intensa, fortalecendo e assim prevenindo lesões. O que revela uma concepção de corpo, e também de mente, pois creio que a saúde mental deveria ser colocada no mesmo lugar de importância, uma vez que o corpo é uma coisa só, dispondo assim de acompanhamento psicológico regular. Como discutido anteriormente, preparar o corpo significa fazê-lo *fisicamente* e *mentalmente*..

### 3 A CEREJA DO BOLO

No penúltimo dia do curso, para aqueles que desejassem participar, teríamos a oportunidade de audicionar para o ingresso no Curso Regular do Conservatório, informação esta que soubemos apenas no próprio dia, enquanto por lá já estávamos. Saliento sobre a escolha de participar porque houveram pessoas que optaram por não fazê-lo. Em uma audição costuma-se ir direto ao ponto e, friamente, analisar o que o bailarino é capaz de fazer ou não, como uma prova. Esta, porém, foi diferente, pela própria relação que o professor estabelecia durante o processo, nos tranquilizando e corrigindo, desenrolando-se como uma aula.

Na banca examinadora, estava o maestro que mais nos deu aula, além de Annarella. A aula foi regida por um outro maestro, que também já havia nos dado aula, e foi acompanhada por uma bailarina e um bailarino para demonstração de algum exercício, se necessário. Os exercícios foram todos ao centro, aproximadamente, oito sequências, começando por um *adágio*, sequência de extensão de pernas, na qual me senti *absoluta* em sua realização. Depois piruetas; *tendus*; diagonal de giros; pequenos saltos; baterias<sup>47</sup>; diagonal de grandes saltos; e *fouettés*, como ele disse, “apenas dezesseis, para a direita e depois para a esquerda”.

Sobre este último passo, tão estimado e emblemático, o professor, quando o solicitou, o fez nos encorajando, tratando-o como algo alcançável, dizendo que não era um passo difícil, mas sim um passo de coordenação. Era sobre coordenar a perna para vir junto com os braços, e que quando você aprende essa dinâmica a coisa flui, assim, “a técnica clássica é algo muito real e que nada tem de etéreo: o misticismo do balé, se existe, está na sua corporificação” (VIANNA, 2018:28).

Por fim, Annarella perguntou a cada um sobre nossos interesses formativos, se pretendíamos ser bailarinos clássicos, de contemporâneo, ambos ou trabalhar com a formação de professores. Demonstrei meu interesse por todos. Ela nos disse que em breve o resultado seria divulgado.

No último dia do curso, consegui me reunir com ela para entrevistá-la. Annarella dança até no jeito que fala, cada palavra produz um movimento mais que aural. Ao fim me perguntou sobre o curso de Licenciatura em Dança, se já dava

---

<sup>47</sup> Também consiste em pequenos saltos porém com a dificuldade elevada, fazendo tais saltos de forma *batida*.

aulas para crianças, como desempenhava minha atividade como professora, e então lançou a pergunta que me manteve em *estado de choque*, por alguns segundos: “Tu gostarias de vir cá dar as aulas aos pequeninos?”. Mais tarde nos falamos novamente sobre minha aprovação na audição para integrar o Conservatório e marcamos que eu lecionasse uma aula de ballet a uma turma de crianças para conhecê-los e para que também, tivessem conhecimento de minha prática.



Figura 7 - Annarella Sánchez e Rayana Santana (acervo pessoal)



Figura 8 - Certificado de Aceitação no Conservatório (acervo pessoal)

### 3.1 EU E OS MIÚDOS

Às 18h do dia 25 de janeiro de 2022 lecionei uma aula experimental de Dança Criativa para “miúdos”<sup>48</sup> de 4 anos do Conservatório. Uma bailarina mais velha ficou em sala conosco caso alguém precisasse ir ao banheiro ou se eu precisasse de ajuda com algo. “Eu vou querer saber tudo sobre vocês, e posso falar tudo sobre mim também”, eu disse. E assim começamos nos apresentando, dizendo nossos nomes, idades, movimentos de dança prediletos do momento e então falamos nossos nomes todos ao mesmo tempo. O fato de uma professora brasileira estar dando aula os impressionou. Conversamos um pouco sobre o Brasil.

Aquecemos o corpo com o *jogo das estátuas*, em conformidade à música, quando pausada pausávamos nossos movimentos também, e nessa mesma atividade aceleramos e desaceleramos a movimentação, de acordo com minha instrução, sem necessariamente concordar com a música. No chão realizamos exercícios de alongamento, fortalecimento e propriocepção com o auxílio de uma bola de tênis, quando deveríamos massagear a porção anterior da coxa, levá-la até os pés e então passar para o próximo colega.

Ao levantarmos investigamos algumas possibilidades de locomoção, do tipo “como você anda na rua? Como você anda em uma apresentação de ballet? Como você anda quando está bem cansado? Como você anda quando está muito atrasado? Como você anda debaixo d’água?”, e então locomoções outras, do tipo “como uma cobra, como um cachorro, como um sapo, como um coelho, como uma girafa”, atingindo deslocamentos nos diferentes níveis de forma progressiva, e então “como uma criança!”, quando nos dedicamos mais tempo pesquisando.

Nas *esquinas*, como os portugueses se referem às diagonais das salas, realizamos deslocamentos, um por vez, nas bases *baixa*, *média* e *alta*, agora usando essas nomenclaturas, cujo ponto de chegada era demarcado por um bambolê no chão onde todos deveriam caber ao fim. Tivemos um momento para *dançarmos livremente*. E, para finalizar a aula, fizemos um *Trem de massagem*, seguido por reverência e um super abraço coletivo.

---

<sup>48</sup> Modo local de referir-se a crianças.



Figura 9 - Abraço coletivo com *miúdos*

### 3.2 MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA, MINHAS MIUDEZAS

A comparação entre o ensino de dança para crianças no Brasil e em Portugal não é o propósito desta pesquisa, uma vez que a experiência analisada buscou se concentrar em uma vivência minha como bailarina e aprendiz. Mas, uma vez que a oportunidade de ministrar uma aula para crianças portuguesas me pareceu ser a “cereja do bolo” desta experiência, foi inevitável estabelecer certas comparações para tentar buscar o melhor caminho a desenvolver a aula. Além do que, enquanto aluna não deixo de ser professora, continuo fazendo relações, conexões, e entendendo o que está por detrás dos comandos, das propostas, dos toques, das orientações, o que traduz parte do que representa essa minha experiência autoetnográfica.

Reconheci que minha prática no Brasil é muito mais herdeira de um jeito tipicamente daqui de trabalhar do que de lá, afinal, é reflexo de onde sou construída culturalmente. Pensei: como se trabalharia com crianças portuguesas em um Conservatório que se dedica a formação de bailarinos profissionais? Mas não em

busca de responder isso exercendo uma aula assim como elas costumam ter, minha estratégia foi, a partir da autonomia que me foi dada pela diretora, desenvolver uma aula com base naquilo que eu achava e imaginava ser importante em uma aula experimental. E por falar em prática herdeira, notemos:

Observa-se, então, que a prática pedagógica do balé tem se baseado muitas vezes nas vivências dos professores enquanto alunos: o professor de balé, que geralmente foi – ou ainda é – bailarino, costuma proceder metodologicamente de uma maneira semelhante às suas experiências de estudante, “repetindo as formas como aprenderam, ocorrendo na maioria das vezes, sem maiores reflexões no que tange a sensibilidade, possíveis implicações físicas e psicológicas do bailarino/aluno atuante nesta prática” (RESENDE, 2010, p. 6). (LOPES *et al.*, 2021).

O exercício do empirismo, isto é, a prática do conhecimento pela experiência, o que inclui às vezes o achismo e a intuição, é arriscada, antes de tudo, pela individualidade dos estudantes. Logo, um desempenho pedagógico amparado por metodologias pedagógicas confere comprometimento e responsabilidade, uma vez que são caminhos para elaborar escolhas.

[P]ara se dançar com graça era preciso inicialmente aprender a se mover com graça; assim, as crianças das classes mais altas aprendiam a dançar tão logo conseguissem andar. Para reforçar padrões corretos de movimento, as crianças eram vestidas em idade tenra como réplicas dos adultos, além de terem de usar o espartilho para corrigir a postura. (CAVRELL, 2012:25)

Ao ensinar dança para crianças, deve-se compreender antes de tudo que não são adultos em miniatura. É imprescindível considerar e respeitar seus desenvolvimentos motor, afetivo e cognitivo, suas vontades e entender que a não participação direta em uma atividade, de acordo com as expectativas, é também uma forma de participar.

Damasio (2000) discute a importância de estudar a dança pedagogicamente, exaltando a complexidade dessa área de conhecimento em seu caráter artístico e expressivo que perante atividades esportivas, não em detrimento das mesmas, mas que, diferente da dança, estas podem ser medidas.

A autora dialogou com o modelo francês de ensino de dança para crianças, instaurado nos anos 80 a fim de garantir a saúde das crianças que praticavam qualquer tipo de dança, que apresenta duas fases essenciais para o processo de ensino, seriam o *despertar* e a *iniciação*.

O *despertar*, do francês *éveil*, compreende dos 4 aos 6 anos onde “[a]s experiências de aprendizado se fazem através do brincar” (DAMASIO, 2000:229), cujos movimentos, que envolvem o corpo como um todo, são estimulados pelo professor, mas descobertos pela própria criança, altamente protagonista.

No *despertar*, as crianças guardam uma memória afetiva das descobertas e do prazer de dançá-las. Porém, não são ainda capazes de memorizar e reproduzir a forma como fizeram aquilo que acabaram de fazer. Um mesmo pedido do professor vai gerar, a cada vez, uma infinidade de ações, dependendo daquilo que está em jogo no momento. Tudo é efêmero e se transforma. (*ibidem*:236)

Caminada e Aragão (2006) propõem para o ensino do ballet clássico, nesta fase, a estimulação à descoberta das coordenações, ao desenvolvimento motor, expressivo e sensorial, sendo este último parte do “primeiro alfabeto corporal e ficarão impressas no corpo como uma memória e, gradativamente, irão se matizando a outras sensações e vivências” (*ibidem*:42).

Como continua Damasio (2000), a *iniciação, initiation*, atinge crianças dos 6 aos 8 anos, quando dá-se início ao processo de alfabetização, as exigências em dança tornam-se mais específicas, com introdução técnica, são estimulados movimentos de partes isoladas e com maior precisão, quando a “aprendizagem é uma questão de equilíbrio entre a continuidade da invenção, a descoberta e a assimilação das regras” (*ibidem*:43).

Jean Piaget, cientista interessado no desenvolvimento das habilidades cognitivas usadas na ciência, elaborou teorias a respeito. Definiu quatro estágios os quais brevemente mencionarei a partir de Susan Stinson (1985). No Estágio *Sensoriomotor*, que vai do 0 aos 2 anos de idade, a criança aprende pelos sentidos, atividades e jogos motores, repetição e imitação, relaciona o prazer sensorio motor ao movimento. Nos últimos meses há a transição para a representação simbólica, mas “ainda não está pronta para as instruções de uma aula de dança, por causa da falta de habilidades sociais e de limitações no uso da linguagem” (*ibidem*:18). No seguinte, o *Pré-operatório*, dos 2 aos 7 anos, ocorre o desenvolvimento da linguagem. A criança é egocêntrica, isso quer dizer que só percebe o mundo a partir de si.

[A]s respostas imaginativas às perguntas de causalidade. A criança aplica seu próprio conceito de realidade para explicar, por exemplo, porque a lua de vez em quando desaparece: “talvez ela tenha ido ver a chuva e as

nuvens, ou talvez esteja muito frio” (PIAGET, 1929, p.210). Neste caso, a criança egocêntrica deu características humanas à lua. Devemos notar que a criança não considera essa resposta uma resposta criativa, esperta - para ela, esta é uma explicação perfeitamente lógica, baseada no seu próprio entendimento da realidade (*ibidem*:20).

Nas *Operações Concretas*, entre 8 e 11 anos, já coordena todas as dimensões espaciais, pode-se substituir o jogo simbólico pelo regrado, transformar, reproduzir e antecipar imagens, reverter e conservar. E nas *Operações Formais*, dos 11 anos em diante, pensa-se sistematicamente sobre todas as possibilidades lógicas.

Estes quatro estágios, como alerta a autora, são apenas modelos gerais de referência, não devem ser acessados como imutáveis e invariáveis, e por fim adverte que os "professores planejem suas atividades e respondam às suas experiências imediatas com crianças reais e individuais" (*ibidem*:16).

Na atualidade, regular e adestrar posturalmente e comportamentalmente se apresenta como um dos motivos<sup>49</sup>, entre a maioria dos pais, para colocarem suas filhas no ballet, digo filhas evidenciando as questões de gênero que demarcam a procura e demanda por essa prática. Enquanto que, com o tempo, à medida que crescem, são convencionadas as hierarquias nas questões da vida onde as prioridades são estabelecidas e, normalmente, a dança não costuma ocupar cargo de muita importância. O encorajamento por parte da família e da sociedade costuma encaminhar as pessoas para as atividades que gerarão lucro em um espaço mercadológico produtivo, propedêutico, isto é, algo usado para um fim que não é em si mesmo.

As crianças que iniciam os estudos fazem, a princípio, somente *exerce* na barra e no centro na forma seca, sem qualquer variação. No estudo seguinte são introduzidas combinações simples na barra, e essas mesmas combinações os alunos repetem no centro. Estudam as poses básicas. Posteriormente um *adagio* fácil, sem combinações complicadas, direcionado apenas para a aquisição do equilíbrio (VAGANOVA, 2013:43)

Em minha prática pedagógica, em um curso regular, me dedico para que, antes de tudo, as aulas de dança sejam momentos prazerosos para os *miúdos*, que se divirtam, o que me contagia e, como muitos dizem, “você se transforma em uma criança quando está dando aula”, não pejorativamente, pois, apesar da pouca idade,

---

<sup>49</sup> Digo um dos motivos, pois há aqueles que investem no ballet aos seus filhos pelo apreço sensível e artístico, mas em menor quantidade ao comparado àqueles que buscam sob as expectativas mencionadas.

há muita sensibilidade e sinceridade em uma criança. Certa vez, uma mãe buscou diálogo comigo e nele confessou os frutos que, em casa, colhia da filha, dizendo ainda que a criança estava muito segura na vida e com forças para fazer escolhas.

### 3.3 ANTES DE FECHAR AS CORTINAS

Afinal, o que acontece quando a dança é dançada e vivenciada dessa forma? De forma intensiva, longe de casa, sozinha, na idade adulta, em meio a uma pandemia. Acontece dor, cansaço muscular, frio, dificuldade em levantar de manhã cedo, auto pressão, saudade de casa, medo de não conseguir voltar pra casa por conta da pandemia. A pesquisa foi guiada em torno dessa pergunta.

“A 'cultura', por exemplo, é interpretada como um repositório de informações” (STRATHERN, 2017:166). A partir disso busquei refletir sobre as informações que estão guardadas na cultura do ballet em diálogo com minhas vivências. Mas culturas desempenham-se “informando os membros de cada sociedade sobre o que devem fazer e como fazê-lo” em “regras e práticas do ‘como fazer’ segundo as quais as pessoas levam a vida” oferecendo “um depósito não intencional de informações para quem é de fora” (*ibidem*). Logo, busquei perceber na experiência que tive junto a Annarella, atravessada por outras experiências minhas, como essa cultura do ballet clássico, com suas regras e práticas de como fazer, se expressa. Ao longo do processo, também apresentou-se como conhecimento, no sentido de conhecer no ato, as relações de aprendizado, daquilo que pude aprender.

As questões que mencionei ao longo do trabalho, que são tão complexas e importantes, como aquelas relativas à *limpeza*, saúde mental, integração corpo e mente, disciplina, preparação necessária, corporeidade no ballet como construção social e cultural, não são próprios apenas de uma experiência intensiva, são questões que perpassam de maneira geral o ballet.

Manifestaram-se dessa forma para mim, em cores berrantes por estar mergulhada nessa experiência, e porque a partir dela refleti “[c]omo transformar uma experiência [de aprendizagem] dançada em material para compor uma possível epistemologia do dançar?” (MEYER, 2014:3).

Recuperando reflexões de Strathern (2017), grande referência deste estudo, observo o *momento etnográfico* como conjuntura de imersão mas também divisão

entre “eus” - o que *está aqui*, etnografando, e o que *está lá*, na vivência propriamente dita - cuja combinação resultaria na criação de um *segundo campo*, baseado na recriação de efeitos da pesquisa, e também, com efeitos da distância. Esse processo de escrita, na *volta para casa*, com a transcrição e sistematização das informações coletadas, acionou em mim movimentos melancólicos, nostálgicos e solitários. Foi envolto pelas forças em oposição do desejo de ainda querer estar na experiência e do fato da mesma já ter virado lembrança. Também habitou o sentimento de dilatação e o de espaçar essa vivência pelos espaços de importância que tomou e está tomando, como o fato de poder monografá-la, e também outras dimensões e fronteiras que tem ultrapassado.

Como disse, o convite pelo Conservatório em estar professora em uma aula de dança para crianças foi a “cereja do bolo”, e não o objeto da pesquisa, mas que aproveitei para levantar questões sobre conhecimentos incorporados em minha prática. Expandindo essa noção de criação de um novo campo, pode-se dizer que o mesmo ocorre quando se ensina-aprende, ou aprende-ensina, “[q]uem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011:17). Ou seja, assim como na autoetnografia, o objeto não é separado do sujeito, como aluna não se deixa de ser professora, e a recíproca é verdadeira. Minha prática, tanto artística quanto pedagógica, enquanto aluna, professora e estudante de professora, neste lugar de licencianda, é atravessada por minha percepção do mundo e da dança, é reflexo do que sou e penso sobre dança e em dança.

Em 9 de fevereiro recebi uma mensagem de uma das colegas que fiz durante o Curso de Inverno, que logo ao fim já ingressou no Conservatório, dizendo que duas das crianças que participaram da aula que regi abordaram-na perguntando por mim, provavelmente, por ela também ser brasileira e assim me conheceria, dizendo: “Ela tá no Brasil, né? Você sabe se ela volta? Acho que vai ser em setembro, tomara que ela volte.”



Figura 10 - Será? (acervo pessoal)

## REFERÊNCIAS

ABREU, F. F. DE. Tensões no Ensino do Balé Clássico: Notas Etnográficas.

**Vivência: Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 1, n. 52, 2019. DOI:

10.21680/2238-6009.2018v1n52ID10830. Disponível em: <

<https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/10830> >. Acesso em 22 de abril 2022.

ACSELRAD, Maria. **Dançando contra o Estado** - a relação dança e guerra nas manobras dos caboclinhos de Goiana/Pernambuco. Tese de doutorado (Antropologia) Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia PPGSA/UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

\_\_\_. **É preciso dançar para pensar a dança**: por uma antropologia das forças. In: Laure Garrabé e Maria Acselrad. (Org.) **Campo de Forças: olhares antropológicos em dança e performance**. 1ed. Belém: PPGArtes/UFGPA, 2020, v. 1, p. 10-39.

\_\_ ; SANTANA, Rayana. Entre lanças, guiadas e flechas: novas guerras, antigas batalhas e fantasias resguardadas. In: VI Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 2021, Salvador. **Anais eletrônicos do VI Congresso da ANDA**. Salvador: Editora ANDA, 2021. v. 1.

ALMEIDA, HELOISA SUZANO. Diversidade e desigualdade: uma reflexão sobre o aprendizado do balé clássico na sociedade atual.. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpuh Rio, 2014. Disponível em:

[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399850437\\_ARQUIVO\\_ArtigoAnpuh2014-Diversidadeede desigualdade-HeloisaAlmeida-versaofinal.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399850437_ARQUIVO_ArtigoAnpuh2014-Diversidadeede desigualdade-HeloisaAlmeida-versaofinal.pdf). Acesso em: 11 de abril de 2022.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. CASTRO, Celso (Org.) 2.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BONFIM, Aline Evans de Oliveira et al . Uso do alongamento estático como fator interveniente na dor muscular de início tardio. Niterói: **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 16, n. 5, p. 349-352, 2010 .

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 2001.

CABRERA, Miguel. **Ballet Nacional de Cuba: Medio Siglo de Gloria**. Havana: Ediciones Cuba en el Ballet, 1998.

CAMARGO, G. G. A.. Antropologia da Dança: ensaio bibliográfico. In: Giselle Guilhon Antunes Camargo. (Org.). **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1, p. 15-28.

CAVRELL, Holly. **Dando corpo à história**. Tese de doutorado (Artes) - UNICAMP, Instituto de Artes, Campinas, 2012.

DAMÁSIO, Cláudia. A dança para crianças. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.) **Lições de Dança 2**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000, p. 223-245.

DAMATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

DANTAS, M. F. Ancoradas no Corpo, Ancoradas na Experiência: Etnografia, Autoetnografia e Estudos em Dança. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 168-183, 2016. DOI: 10.5965/1414573102272016168. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8731> . Acesso em: 4 de fevereiro de 2022.

DAVEL, Eduardo; VIANNA, Luiz Gustavo Libório. Gestão-criação: processos indissociáveis nas práticas de um teatro baiano. **Revista de Administração Pública [online]**. 2012, v. 46, n. 4 , pp. 1081-1099. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000400009>>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

DURANTE, Viviana. **Ballet: The Definitive Illustrated Story**. London: Dorling Kindersly, 2018.

DURO, Jacinto. Academia de Dança Annarella Sánchez cada vez mais internacional. **Jornal de Leiria**, 2018. Disponível em: <<https://www.jornaldeleiria.pt/noticia/academia-de-danca-annarella-sanchez-cada-vez-mais-internacio-8922>> . Acesso em 18 de março de 2022.

ESTEVEZ, Jorge Baracutei. Conheça os “sobreviventes” de um genocídio que nunca existiu. **National Geographic Brasil**, 2019. Disponível em: <<https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2019/10/sobreviventes-genocidio-n-o-papel-indigena-caribe-tainos-extintos-dna>> . Acesso em 14 de abril de 2022.

FERNANDES, Florestan. **Da guerrilha ao socialismo: a Revolução Cubana**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FIGUEIRÊDO, Jefferson. **“Faz que vai, mas não vai”**: frevo e história da dança, caminhos possíveis de idas e vindas. Salvador: Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2020

FORTIN, Sylvie; TRAD. HELENA MELLO. Contribuições Possíveis Da Etnografia E Da Auto-Etnografia Para A Pesquisa Na Prática Artística. **Cena, [S. l.]**, n. 7, p. 77, 2010. DOI: 10.22456/2236-3254.11961. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961>> . Acesso em: 9 de fevereiro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA RODRIGUEZ, D. E. **Tensões tempos-corpos na Escuela Cubana de Ballet**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018.

\_\_\_ ; ZANELLA, A. V. . Luzes e sombras sobre as tradições: a Escola cubana de balé clássico. **Athenea Digital**, v. 21, p. 1-25, 2021 Disponível em: < <https://atheneadigital.net/article/view/v21-2-garcia-zanella/2307-pdf-pt> >. Acesso em: 5 de março de 2022.

GOLDMAN, Marcio. **Alteridade e Experiência: Antropologia e Teoria Etnográfica**. Etnográfica (Lisboa), Lisboa, vol. 10, n. 1, p. 161-173, 2006. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372339147008> >. Acesso em: 27 de abril de 2022.

GREGO, L.G.; MONTEIRO, H. L.; PADOVANI, C.R.; GONÇALVES, A. Lesões na dança: estudo transversal híbrido em academias da cidade de Bauru- S.P. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v.5, 1999

HABEL, Janette. A revolução Cubana, 1953-1967. In: **Revoluções** / Michael Löwy (org.) São Paulo: Boitempo, 2009.

KAEPLER, Adrienne. Dança e o Conceito de Estilo, 2001. In: **Antropologia da Dança I** / Giselle Guilhon Antunes Camargo (org.) Florianópolis : Insular, 2013.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: **Lições de dança 1** / Roberto Pereira e Silvia Soter (org.) Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998.

KEALIINOHOMOKU, Joan. Uma antropóloga olha o Ballet como uma forma de dança étnica. In: CAMARGO, Giselle G. A. **Antropologia da Dança I**. Florianópolis, Ed. Insular, 2013, p. 123-142.

LATOURE, Bruno. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

LEAL, L. L. A.; LIMA, S. C. V.C.; MACIEL, B. L. L. . Percepção da imagem corporal e atitudes alimentares patológicas em adolescentes praticantes de ballet clássico. **Revista Brasileira de Nutrição Clínica**, v. 28, p. 25-29, 2013.

LEISA, Amanda. **Dança e Revolução: a escola cubana de ballet**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado/Licenciatura em História) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

LÉON, Hamlet Betancourt. El proceso de seleccion natural en el campo social del ballet en Cuba. **Revista de Antropologia Iberoamericana**, vol. 5, no. 3, 2010. p. 371-396.

LEPECKI, André. Planos de Composição. In: **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010** (org.) Christine Greiner, Sonia Sobral. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

\_\_\_ Coreopolítica e coreopolícia. In: **Ilha**, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012.

LEISA, Amanda. **Dança e Revolução**: a escola cubana de ballet. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado/Licenciatura em História) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

LESSA, H. T.; JESUS, T. S. A. ; CORREA, J. F. . Coreografando o corpo do espectador: aproximações entre neuroestética e dança. **Revista Cena**, v. 2, p. 1-10, 2015

LISBOA, Gustavo Araújo de. **Leveza no pesar**: uma etnografia sobre o corpo no ballet clássico. 2019. 81 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice Lispector entrevistas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LOPES, Juliana Siqueira; OLIVEIRA, Viviane Maria Moraes de; GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves; LIMA, Luciane Soares de. Vivências e Prática Pedagógica do Balé Clássico de Professores da Cidade do Recife/PE. Porto Alegre: **Movimento**, v.27, p. e27068, 2021. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/103649> >. Acesso em 19 de abril de 2022.

\_\_\_ **Sobre as pontas dos pés**: considerações a respeito do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CCS, Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Recife, 2016.

\_\_\_ **Sobre as pontas dos pés**. Recife: FASA, 2017.

MANTEUFFEL, Hans von. **Pas de Quatre**. Espetáculo de Encerramento Carolemos Dançarte, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, Roberta Ramos. Dança na Universidade no Século XXI: possibilidades de práticas pós- abissais. In: ANAIS DO II ENCONTRO CIENTÍFICO DA ANDA, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**... Campinas, Galoá, 2011. Disponível em: < <https://proceedings.science/anda/anda-2011/papers/danca-na-universidade-no-seculo-xxi--possibilidades-de-praticas-pos--abissais?lang=pt-br> > Acesso em: 27 abr. 2022.

\_\_\_; BRITTO, Fabiana Dultra. Reagências do/no presente: Propostas para o ensino de uma historiografia da dança corporificada e afetiva.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.8, n.16: nov. 2018. [S. l.], v. 8, n. 16, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15593> >. Acesso em: 26 de abril de 2022.

MARULANDA, Daniela. **O lugar social do ensino do ballet clássico**: Etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na incorporação de uma técnica. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2015.

MEYER, Sandra. Perspectivas autoetnográficas em pesquisas com dança contemporânea. In: Giselle Guilhon Antunes Camargo. (Org.). **Antropologia da Dança IV**. Florianópolis: Insular, 2018, v. 1, p. 65-74.

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

GOMES, Juliana Neves Simões. **Entre o ar e o chão**: Metier de bailarino na cidade de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.8.2010.tde-22082011-104438. Acesso em: 15 de abril de 2022.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia** (Natal). 2008, v. 13, n. 2, pp. 141-148. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200006> >. Acesso em: 28 de abril de 2022

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PU, Jason. How to make your dance moves look cleaner. **Medium**, 2020. Disponível em: < <https://glissando.medium.com/how-to-make-your-dance-moves-look-cleaner-4e18e82d1588> >. Acesso em 13 de abril de 2022.

REGERT, R.; SANTOS, A. M. Dos. Antropologia Educacional: A Consolidação De Uma Subárea Epistemológica. **Vivência: Revista de Antropologia**, v. 1, n. 52, 2019. [S. l.], v. 1, n. 52, 2019. DOI: 10.21680/2238-6009.2018v1n52ID13190. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/13190> >. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

ROBINSON, Ken. **Palestra proferida no TED Taks, Monterey (California)**, fev. 2006. Disponível em: < [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity) >. Acesso em 26 de abril de 2022.

SANTANA, Rayana. **Entrevista com Annarella Roura Sánchez** em janeiro de 2022. Leiria, Portugal.

\_\_ **Entrevista com Arthur de Medeiros Tėti** em abril de 2022. Recife, Pernambuco.

\_\_ **Entrevista com Carolina de Amorim Lemos** em abril de 2022. Recife, Pernambuco.

\_\_ **Entrevista com Jucélio Nóbrega** em abril de 2022. Recife, Pernambuco.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, pp. 3-46.

Disponível em: < <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros> > . Acesso em 23 de abril de 2022.

SANTOS, Rafael José dos. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005.

SANTOS, Tatiana. **Entre Pedacos De Algodão E Bailarinas De Porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero**. Dissertação de Mestrado (Educação) - UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Jaqueline de Oliveira e. **Quilombo, cultura e política: uma etnografia das políticas culturais na comunidade de Castainho, PE**. Dissertação de Mestrado (Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SLIDE. In: **Cambridge Dictionary**, 2022. Disponível em: < <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/slide> > . Acessado em 15 de abril de 2022.

SOTER, Sílvia. A educação somática e o ensino da dança. In: SOTER, S. e PEREIRA, R. (Orgs.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1999.

STINSON, Susan W. **Piaget para professores de dança: um estudo teórico**. *Dance Research Journal*, 17 (1). Spring/Summer, 1985. Tradução: Isabel A. Marques.

STRATHERN, Ann Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

TOMÉ, Lester, Swans in Sugarcane Fields: Proletarian Ballet Dancers and the Cuban Revolution's Industrious New Man. **Dance Research Journal: Faculty Publications**, Smith College, Northampton, MA, 2017. Disponível em: < [https://scholarworks.smith.edu/dan\\_facpubs/1](https://scholarworks.smith.edu/dan_facpubs/1) > . Acesso em: 12 de abril de 2022.

VAGANOVA, A. I. **Fundamentos da dança clássica**. Tradução: Ana Silva e Silvério. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

VIANNA, Klaus. **A dança**. 8. ed. São Paulo: Summus, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A linguagem da descrição. In GOLDMAN, Márcio. **Mais alguma antropologia**: ensaios de geografia do pensamento antropológico. São Paulo: Ponteio, 2016.

WULFF, Helena. Expressão Etérea: paradoxos do ballet como cultura física globalizada. in: **Antropologia da Dança IV** (org.) Giselle Guilhon Antunes Camargo, Florianópolis: Insular, 2018.

YOUNGERMAN, Suzanne. **Curt Sachs e sua herança**: uma resenha crítica da História Mundial da Dança com um levantamento de estudos recentes que perpetuam suas ideias. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). *Antropologia da Dança I*. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1, p. 57-74.