



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

DANILLO CHAGAS BARBOSA

A Dança não tem idade: Uma proposta de ensino do *Ballet* Clássico para adultos com base no Método Vaganova

Recife

2025

DANILLO CHAGAS BARBOSA

A Dança não tem idade: Uma proposta de ensino do *Ballet* Clássico para adultos com base no Método Vaganova

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Francini Barros Pontes

Recife

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Barbosa, Danilo Chagas.

A Dança não tem idade: Uma proposta de ensino do Ballet Clássico para adultos com base no Método Vaganova / Danilo Chagas Barbosa. - Recife, 2025.

42 p. : il.

Orientador(a): Francini Barros Pontes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Dança - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Dança na maturidade. 2. Método Vaganova para adultos/as. 3. Ballet para pessoas adultas e idosas. 4. Dança e pessoas idosas. 5. Envelhecimento. I. Pontes, Francini Barros. (Orientação). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

DANILLO CHAGAS BARBOSA

A Dança não tem idade: Uma proposta de ensino do *Ballet* Clássico para adultos com base no Método Vaganova

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Dança.

Aprovado em: 16/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francini Barros Pontes - Orientadora
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Claudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda - Membro Interno
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Fábio Albuquerque Pereira de Jesus - Membro Externo
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico este trabalho, antes de tudo, à minha mãe, que desde cedo acreditou em mim e cuidou de cada passo meu com tanto zelo. Tudo o que me forma hoje carrega um pouco dos seus ensinamentos.

Dedico este trabalho à minha Professora Orientadora Francini Barros, por me ensinar, que educar é um ato de coragem, paciência e amor. Parte deste trabalho só existe porque você decidiu não soltar a minha mão.

Dedico à minha professora de *Ballet* Clássico, Maria Inez Lima, que todos os dias me revela a imensidão do *ballet* e como, quando feito com liberdade, ele se transforma em algo verdadeiramente extraordinário.

Dedico à grande Agrippina Vaganova, cuja visão revolucionou o ensino do *ballet* clássico e respeitou, com tanta sensibilidade, os corpos reais que tinha diante de si.

Dedico este trabalho aos que me tornam o professor que sou, meus alunos. Aos que já passaram, aos que permanecem e aos que ainda virão. São vocês que me impulsionam a buscar, todos os dias, o melhor para vocês.

E, por fim, dedico às pessoas que têm sede de dançar, aquelas que não se cansam de voltar, independentemente da idade, para reviver essa arte que nos move.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus e ao universo por terem me guiado durante todo esse processo. Não foi fácil, mas cada desafio abriu caminho para que este trabalho se tornasse possível.

Agradeço à minha mãe, Helena, por sempre me incentivar a correr atrás dos meus sonhos, mesmo achando que outros caminhos talvez fossem mais seguros. Obrigado por confiar que minhas escolhas me levariam aos lugares que sempre desejei alcançar. Agradeço à minha família, que, mesmo de longe, sempre me apoiou de alguma forma.

Minha profunda gratidão à minha professora e orientadora, Francini Barros. Mesmo diante das minhas dificuldades, você não soltou a minha mão. Pelo contrário, arregaçou as mangas comigo, acreditou, impulsionou e foi essencial para que eu chegasse até aqui. Muito obrigado por ser essa potência e por acreditar em mim.

Agradeço à minha banca, aos professores e queridos colegas de trabalho, Cláudio e Fábio, por aceitarem caminhar comigo neste momento, trazendo contribuições tão pertinentes para fortalecer ainda mais esta pesquisa.

Agradeço ao LN Studio, especialmente à minha turma de *ballet* adulto, que literalmente sofreu junto comigo. Durante esse período, precisei mudar o horário da turma para mais tarde para conseguir estar presente nas aulas da UFPE, e todos aceitaram esse ajuste por mim. Não teria sido possível sem vocês. Obrigado também às diretoras Letícia e Nicole, por permitirem essa alteração na grade para que eu pudesse cursar a disciplina.

Agradeço à professora Maria, que compreendeu a minha rotina atribulada e sempre me confortou, incentivando e lembrando que tudo daria certo, e deu.

Aos meus colegas de turma, com quem dividi estresses, cansaços e empurrões coletivos para que ninguém desistisse, obrigado por essa caminhada compartilhada.

E aos meus amigos pessoais, que me viram enlouquecer falando deste trabalho o tempo inteiro, mas que nunca deixaram de me incentivar e lembrar que eu era capaz, obrigado por acreditarem tanto em mim enquanto eu tentava acreditar em mim mesmo.

Me movo como educador, porque, primeiro,

Me movo como gente.

Paulo Freire

RESUMO

O *ballet* clássico, historicamente associado a corpos jovens, longilíneos e virtuosos, ainda nos dias de hoje, é imbuído de um imaginário que restringe sua prática a um público juvenil, mantendo as pessoas adultas e idosas à margem da técnica. Este trabalho discute e reflete, inicialmente, sobre o processo de envelhecimento e sobre como lidar com aspectos físicos, mentais e sociais que podem ser potencializados por meio da dança, especialmente a dança clássica, entendida aqui como contexto fértil à socialização, bem-estar e prevenção de doenças crônicas. Em seguida, analiso de que modo o Método Vaganova, sistema de ensino russo desenvolvido pela mestra e pedagoga Agrippina Yakovlevna Vaganova, pode servir como ferramenta pedagógica para o trabalho em turmas de *ballet* clássico para pessoas adultas e idosas, considerando seus princípios, sua origem e a forma como esse legado permanece vivo. A partir dessas reflexões, busco pensar possibilidades de adaptação da técnica, ampliando o acesso ao *ballet* clássico e reconhecendo as potências desses corpos maduros dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Dança na maturidade; Método Vaganova para adultos/as; *Ballet* para pessoas adultas e idosas; Dança e pessoas idosas; Envelhecimento;

ABSTRACT

Classical ballet, historically associated with young, long-limbed, and virtuosic bodies, is still today imbued with an imaginary that restricts its practice to a youthful audience, keeping adult and older individuals at the margins of the technique. This work initially discusses and reflects on the aging process and on how to deal with physical, mental, and social aspects that can be strengthened through dance—especially classical dance—understood here as a fertile context for socialization, well-being, and the prevention of chronic illnesses. I then analyze how the Vaganova Method, a Russian teaching system developed by the master and pedagogue Agrippina Yakovlevna Vaganova, can serve as a pedagogical tool for working with classical ballet classes for adult and older learners, considering its principles, its origin, and the way this legacy remains alive. Based on these reflections, I seek to consider possibilities for adapting the technique, expanding access to classical ballet, and recognizing the potentials of these mature bodies within the classroom.

Keywords: Dance in maturity; Vaganova Method for adults; Ballet for adult and older people; Dance and older adults; Aging.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Colocação do tronco	26
Figura 2: Posição dos Braços	27
Figura 3: <i>Demi-plié</i> na I posição	30
Figura 4: <i>Battement Tendu</i> à frente, ao lado e atrás	31
Figura 5: 2º <i>port de brás</i> do Método Vaganova	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 — A DANÇA COMO CUIDADO: O BALLET CLÁSSICO NA MATURIDADE E NA TERCEIRA IDADE.....	12
1.1. CORPO E ENVELHECIMENTO: DO CORPO ÚTIL AO CORPO SENSÍVEL.....	12
1.2 A DANÇA COMO PRÁTICA DE CUIDADO E SAÚDE INTEGRAL.....	16
1.3 O BALLET PARA PESSOAS ADULTAS E IDOSAS: UM LUGAR DE INOVAÇÃO.....	19
CAPÍTULO 2 — O MÉTODO VAGANOVA E SUAS POSSIBILIDADES PARA O BALLET ADULTO.....	24
2.1 ORIGEM E FUNDAMENTOS DO MÉTODO VAGANOVA.....	24
2.2 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL E O ENSINO PARA ADULTOS..	28
2.3 POTENCIALIDADES DO MÉTODO VAGANOVA PARA ADULTOS.....	29
2.4 CAMINHOS PEDAGÓGICOS: COMO APLICAR O MÉTODO COM SEGURANÇA NO BALLET PARA ADULTOS/AS.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40

INTRODUÇÃO

O *ballet* clássico, tradicionalmente associado à infância e às exigências de uma formação técnica precoce, vem ganhando novos significados na contemporaneidade, especialmente entre adultos/as e pessoas idosas. É importante ressaltar que, neste trabalho, optei por utilizar o termo *ballet*, em francês, em vez da tradução para o português, *balé*. Essa escolha visa manter a relação entre o antigo e o atual, entre a tradição e a adaptação. Os/as profissionais formados pela própria Vaganova, quando se aposentavam, repassavam todos os conhecimentos adquiridos com a mestra, da forma como ela havia ensinado, como manifestação de respeito e de preservação de seu legado. Assim, manter o termo *ballet* neste estudo, cujo objetivo é discutir como essa técnica estrangeira é reinterpretada para o público adulto, dialoga diretamente com esse princípio de transmissão, no qual Vaganova preservava o método a ser passado 'de mão em mão, de pé a pé' (Pawlick, 2011, p. 76).

Ainda hoje, a imagem do *ballet* clássico costuma ser associada ao universo feminino, jovem e disciplinado, o que acaba afastando corpos adultos que também desejam se (re)encontrar nessa arte. Muitos desejos são interrompidos ao longo da vida, seja por falta de oportunidade, incentivo ou tempo. Essa visão limitada cria barreiras simbólicas que dificultam a presença do/a adulto/a na sala de aula, tornando esse retorno ainda mais desafiador.

Neste trabalho, proponho uma reflexão sobre como a dança, e, especificamente, a técnica clássica, contribui para as percepções de corpos envelhecidos e para a construção de modos de existir mais autênticos no cotidiano. Busco pensar em como esse corpo pode encontrar outras maneiras de permanecer fiel a si mesmo, compreendendo que o processo de envelhecer não precisa ser doloroso nem associado exclusivamente a perdas. A dança em geral aparece como uma prática hábil para a prevenção de doenças crônicas e a revitalização de aspectos físicos, mentais e sociais, até chegar, especificamente, ao *ballet* clássico voltado para o público adulto. É nesse contexto que as pessoas adultas e idosas passam a gerar novas potencialidades para o ensino da dança e para nossas práticas docentes.

A partir disso, discuto como o Método Vaganova pode ser um instrumento eficaz para a realização das aulas com esse público. Sua origem e fundamentos

permanecem relevantes, oferecendo princípios que dialogam com as necessidades atuais e podem funcionar como ferramentas pedagógicas potentes para o ensino de pessoas adultas e idosas.

Dessa forma, o trabalho se organiza em dois capítulos. O primeiro, **A DANÇA COMO CUIDADO: O *BALLET* CLÁSSICO NA MATURIDADE E NA TERCEIRA IDADE**, trata das questões relacionadas ao corpo envelhecido, às memórias que se perderam ao longo do tempo e ao papel da dança nesse processo de resgate e reconstrução. E o segundo capítulo, **O MÉTODO VAGANOVA E SUAS POSSIBILIDADES PARA O *BALLET* ADULTO**, aborda o Método Vaganova e discute como suas bases podem ser adaptadas à realidade e às demandas da fase adulta.

O ponto de partida para a escolha deste tema é mérito de uma aluna de 85 anos, que todos os dias me inspira. A forma como ela se conecta com a arte, como interpreta a música, como se dedica aos exercícios e como se sente viva durante a aula foi o impulso para olhar com mais cuidado para esse público, tantas vezes deixado à margem. Aqui a chamarei de *Maria*, a fim de preservar sua identidade. A paixão dela pelo *ballet* me fez sair da zona de conforto e buscar outras linguagens, adaptações e caminhos necessários para honrar esse compromisso com a dança que ela tanto ama.

É a partir desse lugar sensível e com muito afeto, que trago minhas reflexões e experiências, assim como estudos acadêmicos e referenciais teóricos, para que as pessoas percebam o quão potente é trabalhar com turmas adultas. Ao reconhecer as histórias, os limites e as possibilidades deste público, ampliamos não apenas o ensino do *ballet*, mas também o modo como compreendemos o próprio ato de dançar. Que este trabalho possa contribuir para deslocar olhares, abrir caminhos e fortalecer práticas que acolham, respeitem e celebrem os corpos maduros que insistem, com coragem e desejo, em permanecer em movimento.

CAPÍTULO 1 — A DANÇA COMO CUIDADO: O *BALLET* CLÁSSICO NA MATURIDADE E NA TERCEIRA IDADE

1.1. CORPO E ENVELHECIMENTO: DO CORPO ÚTIL AO CORPO SENSÍVEL

O processo de envelhecimento é algo natural do nosso corpo, mas, muitas vezes, não estamos prontos para passar por momentos de transformações. A forma como o corpo é percebido, tratado e vivenciado ao longo do tempo diz muito sobre os resultados que acontecerão no processo de envelhecimento. Muitas vezes, o envelhecer se torna triste quando as pessoas idosas “desistem” de toda uma vida que foi construída ao longo do tempo. Essas pessoas, naturalmente, tendem a não querer mais procurar atividades físicas ou exercitar-se, pois acreditam que seu prazo de validade já passou.

No senso comum, a velhice ainda costuma ser associada à decadência, à redução das capacidades funcionais e, ainda, sobre a perda do valor social. “Envelhecer é o destino do ser humano e também se caracteriza em uma categoria social.” (Santos et al., 2019, p. 1). Essa leitura do corpo envelhecido como corpo “que já não serve” atravessa a experiência cotidiana de muitas pessoas, estipulando modos de olhar para si e para os outros. As pessoas idosas, cotidianamente, são taxadas como corpos “inúteis” e, muitas vezes, são deixados de lado, por questões de afastamento. Tavares (2024, p. 1) afirma como as pessoas idosas enfrentam o afastamento social, resultando no isolamento social e emocional, o que as deixam à mercê da sociedade.

O envelhecimento pode representar também um período de resignificação, autonomia e ampliação das experiências sensíveis, no qual o corpo não deve ser reduzido apenas à sua dimensão utilitária, pois ele é também território de criação e afeto, mesmo na maturidade.

O corpo envelhecido é capaz de criar novas maneiras de estar presente em suas atividades e de reorganizar sua relação com o tempo, com o espaço e com o movimento. Essa ideia rompe com a noção de um corpo “inútil” após determinada idade e reforça a importância de práticas corporais que promovam autonomia e prazer. Ao reconhecer o corpo formado por experiências vividas e não apenas como organismo biológico ou um corpo “que se esvazia”, surge um corpo que se reinventa, que desenvolve novas possibilidades, outras formas de aprender e de se afetar pelo movimento. Essa mudança de perspectiva exige que os espaços

formativos, como as aulas de dança, deixem de tratar o corpo maduro como exceção ou limitação, reconhecendo-o como campo de potência.

É possível ampliar a reflexão, trazendo uma rápida comparação entre nossos corpos e as tecnologias que utilizamos cotidianamente. Assim como dispositivos eletrônicos precisam de atualizações constantes para manter seu funcionamento pleno, também nós dependemos de práticas, encontros, afetos e experiências que atualizam nossas formas de estar no mundo. Quando deixamos de atualizar uma tecnologia, ela começa a apresentar falhas, lentidão ou perda de funcionalidade; da mesma forma, quando o sujeito é privado de vínculos, estímulos e espaços de expressão, corre-se o risco de que o envelhecimento seja percebido como estagnação ou desatualização.

Se tomarmos o corpo como uma espécie de aplicativo real, que se reorganiza a partir de interações sensoriais, afetivas e simbólicas, percebemos que o envelhecimento não precisa ser concebido como interrupção, mas como continuidade. As atualizações desse corpo não são feitas por softwares, mas por práticas significativas que reorganizam e ampliam suas possibilidades: o movimento, a dança, a memória, a convivência e a expressão. São esses elementos que mantêm o sujeito ativo, implicado, presente, não apenas fisicamente, mas psiquicamente.

Sob essa perspectiva, o corpo maduro não é um corpo reduzido, mas um corpo outro: mais atento às próprias condições, mais consciente dos gestos, mais sensível ao modo como se afeta e é afetado pelo movimento.

Ainda que essas perspectivas venham ganhando espaço, socialmente, a velhice permanece marcada por concepções negativas. Kátia Cherix (2015) aponta que “o envelhecimento, como a adolescência, é um processo que traz desestabilização para a identidade” (p. 46). À medida que os anos passam, o corpo responde de maneiras diferentes a comandos antes automáticos, e o reflexo no espelho passa a revelar fios brancos e marcas que lembram a passagem do tempo. Apesar de ser um fenômeno natural e inevitável, muitas vezes não estamos preparados para essa transição, sobretudo porque o envelhecimento é atravessado por discursos impostos pela sociedade, que definem o que é considerado útil, belo, produtivo ou digno de visibilidade. Não é a passagem do tempo que desqualifica o corpo, mas o modo como a sociedade o interpreta, organiza e silencia.

Socialmente, a velhice ainda mantém alguns estereótipos. Muitas pessoas idosas evitam ser chamadas de “senhora” ou “senhor”, não apenas por questão de etiqueta, mas como uma forma de resistência a um estigma que associa a idade à dor, dependência e inutilidade. Podemos observar que algumas pessoas idosas afirmam frequentemente não se sentirem idosas, não por negar a idade, mas por se afastar de uma representação negativa que não lhes pertence. Aos poucos, essa percepção está sendo ressignificada, as pessoas idosas buscam manter e ampliar sua qualidade de vida, ocupando espaços que reforçam suas habilidades e capacidades, reconstruindo a ideia de que envelhecer não significa apenas decadência.

Essa reconstrução da imagem pessoal está intimamente ligada à auto identificação e à aceitação nesse período de transição. Goldfarb (1997), em sua dissertação de mestrado, descreve com profundidade a experiência do não reconhecimento ao envelhecer:

Quando o sujeito que envelhece diz: ‘esse não sou eu’, evidentemente nos diz que o rosto no qual ele poderia se reconhecer tranquilamente não é aquele. [...] tanto o adolescente quanto o sujeito que envelhece sabem perfeitamente que aquela imagem lhes pertence, mas experimentam ante ela uma certa estranheza, um susto, como se a imagem fosse de outro: há uma falta de reconhecimento como imagem, não como sujeito. Não é o rosto que lhes corresponde. Aquele ali, o velho do espelho é outro, não é a representação conhecida por ele como seu próprio rosto; a representação conhecida de sua face ficou perdida, e em alguns casos, como na demência, para sempre. (Goldfarb, 1997, p. 35)

Neste trecho, percebe-se a dualidade entre familiaridade e estranhamento. O corpo que é nosso lar material, que nos constitui, torna-se simultaneamente reconhecível e desconhecido. Quando o rosto não corresponde mais ao que se reconhecia, o que permanece são as memórias, as sensações, as histórias corporais inscritas ao longo da vida. O corpo maduro, portanto, muitas vezes, deixa de ser celebrado e passa a ocupar um espaço de desvio, tolerado, mas raramente valorizado. Entender o corpo dessa maneira implica reconhecer sua potência: ele é familiar, é nós, mas adquire um novo registro ao longo do tempo. A velhice não significa que o corpo se desgasta apenas; ele se transforma à medida que se move e pensa. É acreditar em um corpo que sente, se (re)constrói, elabora e se expressa, e não em um corpo que falta ou que é apenas reflexo da perda.

A psicanálise oferece um olhar essencial para compreender o envelhecimento para além de suas transformações biológicas. Um aspecto fundamental destacado pela teoria freudiana, especialmente nas leituras contemporâneas, é a diferença entre o envelhecimento do corpo e o envelhecimento do psiquismo.

Um aspecto fundamental na teoria freudiana sobre o envelhecimento é o funcionamento dos processos psíquicos, que são predominantemente inconscientes. O inconsciente não está sujeito à passagem cronológica do tempo, o que implica que o psiquismo não envelhece da mesma forma que o corpo físico. O envelhecimento psíquico ocorre quando não há mais possibilidade de atualizar o ideal do eu ou de manter laços sociais significativos. Isso sugere que a pessoa idosa não deve ser vista meramente como um indivíduo isolado; essa designação se refere mais a uma categoria ou representação social [...] o sujeito psíquico não envelhece da mesma maneira que o corpo. (Tavares *et al.*, 2024, p. 4)

Esse trecho evidencia o ideal do envelhecer: o corpo envelhece visivelmente, enquanto o psiquismo opera em outra temporalidade, guiado por processos inconscientes que não obedecem à linearidade do tempo cronológico. Assim, a velhice não corresponde, necessariamente, à perda de vitalidade interna, mas à necessidade de reorganizar identificações, laços afetivos e ideais que sustentam a vida psíquica.

Se deixamos de exercitar as habilidades das pessoas adultas e idosas, o ideal do eu não pode mais ser “atualizado”, o envelhecimento pode ser vivido como ruptura ou empobrecimento. No entanto, quando engajadas em atividades rotineiras, essas pessoas mantêm seu psiquismo ativo, inventivo e desejante. Quando essa compreensão se integra ao contexto da dança, torna-se evidente que práticas corporais sensíveis como o *ballet* podem funcionar como campo de atualização do eu, de sustentação simbólica e de manutenção de laços sociais. O movimento, nesse sentido, não apenas exercita o corpo, mas fortalece o psiquismo, reinscrevendo o sujeito no mundo por meio da expressão, da memória e do vínculo.

Assim, pensar o corpo envelhecido exige considerá-lo como arquivo vivo. O corpo carrega marcas de experiências, tensões e hábitos que influenciam diretamente a relação com a dança. Cada gesto, cada tentativa de equilíbrio, cada movimento aprendido ou reaprendido é atravessado por essa memória corporal. A

dança, por sua natureza estética, sensível e expressiva, permite revisitar essas camadas, ressignificá-las e transformá-las em presença e criação.

1.2 A DANÇA COMO PRÁTICA DE CUIDADO E SAÚDE INTEGRAL

A dança pode ser compreendida não apenas como uma manifestação artística ou um conjunto de técnicas corporais, mas como uma prática de cuidado que mobiliza o corpo em sua totalidade física, subjetiva, cognitiva e relacional. Quando o corpo se coloca em movimento, não se trata somente de acionar músculos ou articulações, mas de convocar memórias, sensações e afetos.

A definição da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre envelhecimento saudável reforça essa perspectiva ao compreender a saúde como “um processo contínuo de otimização da capacidade funcional e de oportunidades para manter e melhorar a saúde física e mental, promovendo independência e qualidade de vida ao longo da vida”. Essa concepção desloca a velhice do campo da perda e da interrupção, abrindo espaço para compreendê-la como possibilidade de expansão, desde que existam práticas, vínculos e ambientes que favoreçam tal continuidade. A dança, nesse sentido, constitui um espaço privilegiado, pois integra movimento, presença, relação e expressão.

É importante compreender que, nesse momento da vida, o objetivo da prática não é a formação profissional nem o alcance de virtuosismo técnico, mas a vivência de uma atividade prazerosa, significativa e acessível, mas ainda conduzida com qualidade, que ofereça movimentos compreensíveis ao corpo, ao mesmo tempo desafiadores e estimulantes. O que se busca é criar um campo de experiência em que cada corpo seja acolhido dentro da sua própria temporalidade, livre de comparações e exigências de desempenho, permitindo que o movimento funcione aos seus corpos.

Ao pensar a dança como ferramenta de promoção da capacidade funcional, é possível identificar alguns componentes essenciais a serem trabalhados nesse contexto, tais como bem-estar físico, social e mental. Cada um desses elementos contribui não apenas para a manutenção da mobilidade e da autonomia, mas também para a construção de uma relação mais confiante e sensível com o próprio corpo, uma confiança que muitas vezes é abalada pelo imaginário social.

Ao dançar todos os sentidos são trabalhados. O idoso entra em contato com suas necessidades e limitações, mas também interage com os outros e percebe que cada um apresenta um tipo de dificuldade e nem por isso é menor que nenhum dos participantes da dança. Na dança é possível aprender e ensinar, conduzir e ser conduzido e assim vivenciar experiências únicas a cada novo encontro ou novo parceiro de dança. (Fortes, 2008, p. 425)

Peter Attia, médico formado pela Universidade de Stanford e com especialização em cirurgia pela Johns Hopkins, traz reflexões importantes sobre longevidade e destaca a dança como um campo extremamente benéfico para a prevenção de diversas doenças. Em uma palestra realizada no Brasil, Attia abordou o envelhecimento saudável e apresentou a dança como uma das atividades mais completas para manter o cérebro ativo. Segundo ele, ao contrário do que se costuma associar, atividades como palavras cruzadas e sudoku não são as mais eficazes para promover longevidade cognitiva. A dança, por envolver múltiplos padrões neurológicos e mobilizar o corpo por inteiro, pode reduzir o risco de quadros de demência e Alzheimer.

A dança envolve mais padrões cerebrais. O objetivo (para a prevenção de doenças cognitivas) é manter o cérebro o mais engajado possível, e a melhor forma de engajar o cérebro é quando você combina movimento, planejamento e reação ao mesmo tempo. Quando você faz Sudoku ou palavras cruzadas, você está usando um tipo específico de área do cérebro. E, ao fazer isso, você vai ficar cada vez melhor nessa tarefa. Não há nada de errado com isso. Mas o foco devem ser as atividades que são muito mais multifacetadas, que exigem mais habilidades do corpo. (Attia, 2025, O GLOBO).

O especialista também compara essa lógica aos esportes que exigem resposta rápida, coordenação e agilidade. Atividades complexas, que pedem prontidão constante do corpo, geram benefícios significativos, especialmente no campo cognitivo.

Esse entendimento reforça a necessidade de estudos e práticas que considerem a dança além da técnica e da expressividade. Para os profissionais da área, especialmente aqueles que trabalham com pessoas idosas, torna-se uma responsabilidade compreender o movimento como um instrumento de promoção de saúde mental. O simples ato de acompanhar uma aula já oferece ganhos que vão muito além de força ou resistência, envolve desenvolvimento corporal, estímulo cognitivo e retardamento de possíveis quadros de doenças mentais.

Percebe-se, assim, que a dança opera no campo do sensível, no qual todos os sentidos são acionados. Ela permite que a pessoa idosa reconheça suas limitações sem que isso gere vergonha ou incapacidade. Nesse contexto, os estudos de Maria Fux sobre Danzaterapia contribuem de forma significativa. Para Fux, não se trata de terapia no sentido formal, mas de uma prática profundamente terapêutica, que utiliza metáforas, música e silêncio como caminhos para o movimento. “Na concepção de María Fux, a dança ajuda o organismo a estar vivo, especialmente diminuindo o medo de existir. Em seu trabalho de composição artística, María Fux estimula o movimento dos alunos através dos elementos naturais” (Lima, 2017, p. 56), assim como eles também são o mote de seu trabalho artístico, convidando cada pessoa a encontrar sua própria forma de dançar.

Entrando na dimensão do bem-estar físico, observa-se que a dança atua diretamente sobre capacidades essenciais ao envelhecimento saudável, como força muscular, equilíbrio, coordenação, mobilidade e resistência. Estudos brasileiros têm demonstrado que a prática regular de dança promove melhorias significativas nessas funções, contribuindo para a redução do risco de quedas, o aumento da autonomia e a prevenção de doenças crônicas.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, um programa de Educação Física Gerontológica voltada para atividades corporais, composto por dança, alongamento, caminhadas, passeios e jogos tem demonstrado resultados bem satisfatórios, já que os idosos, após dois anos de participação, melhoraram a flexibilidade e o equilíbrio, diminuíram as dosagens de medicamentos para hipertensão arterial e relataram maior facilidade para realização das atividades de vida diária. (Dias, 2001 *Apud* Ramos, 2014, p. 79)

Esses dados reforçam que o corpo envelhecido responde positivamente ao movimento quando este é orientado de forma contínua e integrada. A participação em projetos de dança costuma gerar avanços importantes na capacidade funcional, na velocidade da marcha, na amplitude articular e na postura, indicadores diretamente associados à qualidade de vida. Esses benefícios surgem da própria lógica do movimento dançado, que requer ajustes constantes do tônus muscular, reorganização postural e coordenação fina.

O *English National Ballet* destaca em seu site dez benefícios das aulas de dança para adultos/as, entre eles a “melhora da saúde cardiovascular, a melhora do

bem-estar mental e o fortalecimento do *core*” (English National Ballet, 2025). Esses ganhos reforçam como a prática não se limita ao domínio técnico, mas se estende ao cuidado com o corpo e à qualidade de vida, refletindo as transformações culturais mais amplas acerca do corpo, da arte e do envelhecimento.

1.3 O *BALLET* PARA PESSOAS ADULTAS E IDOSAS: UM LUGAR DE INOVAÇÃO

A Dança Clássica, popularmente conhecida como *ballet*, costuma ser associada à juventude, ao virtuosismo e à formação profissional. Por muito tempo, quando alguém mencionava “*ballet* clássico”, a imagem que surgia era a de meninas pequenas em collants rosa. Essa visão ainda persiste, pensa-se na técnica clássica como uma prática essencialmente jovem e feminina. Por isso, causa estranhamento imaginar adultos/as e, sobretudo, pessoas idosas dentro desse universo.

É possível ainda perceber como as mães ainda transferem os seus sonhos para as suas filhas por valorizarem a percepção imagética da técnica clássica. “O Ballet tem a fama de ser mais voltado para o público infantil. Há uma procura muito maior por mães querendo colocar suas filhas nas aulinhas de Ballet, e muitas vezes é um desejo da própria mãe de fazer aulas de Ballet.” (Teixeira et al, 2019, *Apud* Soeiro, 2024, p.16). Esse pensamento vem acompanhado da ideia de que está tarde demais para trilharem a técnica clássica, deixando os seus desejos para depois.

Quando tratamos sobre a dança de maneira geral, esse imaginário se amplia um pouco. Mas, ao entrar especificamente na técnica clássica, o cenário se estreita novamente, marcado por estereótipos que limitam a prática à juventude.

Trago aqui, parte da minha experiência como professor de dança clássica para adultos. Hoje, tenho cinco turmas voltadas para esse público, sendo duas delas compostas exclusivamente por pessoas 40+. Em uma dessas turmas, está uma aluna com 85 anos. Foi ela, inclusive, uma das grandes inspirações para a escrita desta pesquisa.

Ensinar para crianças nunca foi o contexto em que me senti mais confortável, embora reconheça que essa vivência também ajudou na minha formação docente. Atualmente, porém, meu foco está nas turmas juvenis (a partir dos 13 anos) e, principalmente, no público adulto, com quem estabeleço uma conexão mais direta e natural.

O trabalho com as turmas adultas exige um processo delicado e muito potente, especialmente na dança clássica. Percebo diferentes motivos que levam essas pessoas a querer (re)conhecer essa técnica. O mais comum é o desejo de voltar a dançar depois de muitos anos afastados/as. Muitos/as começaram na infância, mas a vida foi abrindo outros caminhos, responsabilidades, estudos, trabalho, família, e aquilo que um dia era rotina acabou ficando para trás. Ainda assim, é perceptível a vontade de retomar algo que permaneceu adormecido dentro delas por tanto tempo. Quando entram na sala, é como se reacendessem memórias, sensações e sentimentos guardados desde a infância. E isso desperta prazer, satisfação, alegria, um bem-estar físico, social e emocional que a dança carrega consigo (Alencastro; Pinto, 2014, p. 303).

Com o passar das aulas, percebo como elas começam a se reconhecer novamente no próprio corpo. Ficam realizadas quando conseguem executar um movimento que antes parecia impossível e vibram quando começamos um exercício novo. É bonito ver quando elas finalmente se enxergam como bailarinas, aquela bailarina que ficou por anos escondida, apagada, mas nunca esqueceu que existia. Esse reconhecimento vem junto com um sentimento profundo de pertencimento.

Nas turmas adultas, criar vínculos faz toda diferença. Quando percebem que outras pessoas carregam histórias parecidas, desafios semelhantes e sentimentos próximos, entendem que não estão sozinhas. Essa troca cria um campo afetivo muito forte. Maria Fux (1983) enfatiza essa questão, os/as adultos/as chegam com uma vida passada, com um corpo que aspirou movimentar-se, mas que foi sendo atravessado por obrigações, filhos, trabalho, responsabilidades que a maturidade impõe. E quando a vida finalmente abre um espaço de respiro, muitos/as buscam o retorno ao clássico (Fux, 1983, *Apud* Alencastro; Pinto, 2014, p. 303).

Fico profundamente realizado quando percebo minhas alunas construindo relações que nasceram ali, dentro da sala, criando uma rede de apoio que ultrapassa a barreira das paredes da sala de aula. É especial testemunhar quando elas se organizam para sair, se apoiar, se divertir, compartilhar vida. Ver amizades crescendo em meio a *pliés* e risadas me lembra diariamente por que vale a pena todo o esforço. Percebo talvez, que não ensino só passos, mas participo, da costura dessas relações tão verdadeiras, feitas de corpo e alma. “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.” (Paulo Freire, 1996, p. 37).

“Porque essas pessoas buscam uma maneira de se equilibrarem, em uma “corda” considerada tão fina? (Alencastro; Pinto, 2014, p. 303). Essa pergunta me faz refletir sobre o que, de fato, mantém essas pessoas na dança clássica. O que me faz pensar em como o cotidiano acelerado se reflete no corpo durante as aulas: às vezes chegam agitadas, às vezes cansadas, às vezes extravasadas. Tudo que está fora reverbera ali dentro. Muitas querem adiantar exercícios, como se o corpo estivesse tentando acompanhar a pressa da rotina.

Isso me lembra de uma aluna que afirmou, certa vez, que o *ballet* a ajudou a ser mais calma. Ela comentou que, para conseguir acompanhar a aula, precisava respirar fundo e permanecer presente, porque a mente insistia em puxá-la para as preocupações externas. Com o tempo, ela encontrou na própria concentração uma forma de driblar a ansiedade, focando no aqui e agora. Talvez aí esteja o início da resposta à pergunta dos autores.

Hoje, com tudo tão acelerado e conectado, participar de uma aula que exige 100% de presença, sem pular etapas, sem antecipar o próximo movimento, torna-se quase um exercício de sobrevivência emocional. É um treino de equilíbrio para a vida. Ajuda a respirar nos momentos de pressão, a sustentar o próprio corpo mesmo quando tudo parece correr mais rápido do que deveria. E, nesse sentido, a dança clássica acaba oferecendo exatamente aquilo que muitos perderam no ritmo atravessado do cotidiano: uma oportunidade para recuperar o próprio eixo (Alencastro; Pinto, 2014, p. 303).

Apesar de todas essas vivências com as turmas adultas da técnica clássica, percebi ao longo do tempo que nem sempre o que funciona com um grupo funciona

automaticamente com outro. Cada turma, cada história, cada trajetória de corpo pede algo diferente. E talvez seja justamente aí que reside a riqueza do ensino da dança: esse exercício constante de escuta, de adaptação e de sensibilidade. Depois de algum tempo convivendo com adultos/as que retornam à dança, passei a compreender que trabalhar com esse público é também acompanhar processos de reconstrução, seja da autoestima, de vínculo com o próprio corpo, de memória e de afeto.

Abro um parêntese para compartilhar uma experiência marcante que vivi em 2024, quando estagiei com um grupo de dança formado por mulheres idosas (60+). Esse estágio ocorreu na Universidade Federal de Pernambuco, dentro da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Dança 4, cujo foco é justamente trabalhar com pessoas idosas ou com deficiências.

No início, essa vivência foi completamente nova para mim e muito distante da minha área de atuação até então. Eu estava acostumado a dar aulas para turmas juvenis, em que tudo acontece de forma mais ágil porque as alunas já dominam a linguagem técnica proposta. No estágio, porém, a professora supervisora queria nos provocar a olhar para a dança de outra maneira. Muitas estudantes tinham a ideia de que “dança” era apenas algo próximo de zumba ou fitdance: o professor na frente, demonstrando movimentos, e o grupo apenas repetindo.

A proposta ali era outra. Trabalhamos improvisação e memória corporal como disparadores para criar movimentos autorais, nascidos das próprias vivências das mulheres. Confesso que, no começo, eu me senti perdido. Trazer uma abordagem mais subjetiva para esse público me tirou da zona de conforto e exigiu repensar completamente minhas estratégias de ensino.

As alunas, por sua vez, também estranharam. No início, parecia que não entendiam muito bem o sentido daquelas propostas. Era nítido que o imaginário delas sobre dança estava distante desse tipo de exploração mais sensível e criativa. Elas participavam, mas ainda com certa hesitação.

Até que, em um dos encontros, uma delas perguntou: “Quando é que a gente vai dançar de verdade?” Para elas, todas aquelas vivências soavam como exercícios de teatro, criar algo, lembrar de algo, acessar sensações, quando, no

fundo, o que desejavam era simplesmente ouvir uma música que amavam e se movimentar livremente.

Trago essa experiência porque ela me ensinou muito sobre a importância de saber com quem estamos trabalhando. Não é que as propostas não tenham sido válidas, mas era evidente que elas não conseguiam se entregar totalmente àquelas práticas, justamente por estarem tão distantes do imaginário que tinham sobre dança. Tentamos, ao longo do processo, encontrar caminhos possíveis para aproximar suas expectativas das propostas pedagógicas, mas essa experiência me marcou exatamente por mostrar o quanto é essencial ouvir, observar e compreender o grupo para que a aula faça sentido para quem está ali.

A inovação da dança clássica está na possibilidade de autonomia do professor para adaptar e readaptar seus planejamentos quantas vezes forem necessárias. Dessa forma, ele consegue atender melhor às necessidades reais das turmas e oferecer algo que faça sentido para quem está ali, focando em qual público-alvo está sendo trabalhado. Mais do que agradar, trata-se de proporcionar aos/às alunos/as uma prática que eles compreendam, vivenciem e na qual possam caminhar com segurança e autonomia. Pensar em inovação é essencial para entendermos não apenas o que adaptar, mas como adaptar, permitindo que ele respire junto com as pessoas que o constroem.

CAPÍTULO 2 — O MÉTODO VAGANOVA E SUAS POSSIBILIDADES PARA O *BALLET* ADULTO

2.1 ORIGEM E FUNDAMENTOS DO MÉTODO VAGANOVA

O Método Vaganova, atualmente reconhecido como um dos principais pilares do ensino da dança clássica, nasce da experiência e da inquietação pedagógica de Agrippina Yakovlevna Vaganova (1879–1951). Antes de se tornar a grande pedagoga que marcaria para sempre a história da dança, Vaganova foi aluna da Escola Imperial de *Ballet* de São Petersburgo, onde iniciou a construção de sua carreira artística.

A trajetória de Vaganova como bailarina teve início logo após sua graduação na escola imperial, considerada a mais antiga instituição de *ballet* da Rússia. “Na vida artística de Vaganova, se distinguem claramente dois períodos. Sobre o primeiro deles - a carreira cênica de dançarina — período no qual ela se lembrava com amargura; o segundo - a atividade pedagógica pós-revolução [...], que trouxe à ela a glória mundial” (Vaganova, 2019, p. 20). Ela se tornou uma grande mestra das variações (conhecida como Czarina), porque tinha um grande domínio sobre as variações do *ballet* de repertório, mas infelizmente, ela não se sentia preparada o suficiente. Ela mesma afirma: “Era evidente que eu não progredia. E essa consciência era horrível. Foi aqui que começaram para mim os tormentos de insatisfação, tanto comigo mesma, quanto com o antigo sistema de ensino” (Vaganova, 2019, p. 21).

Após se aposentar em 1916 com o título de primeira bailarina, Vaganova reconhecia que sua técnica não havia se desenvolvido como desejava, atribuindo essa limitação ao modelo de ensino vigente. Essa percepção foi o impulso que a conduziu definitivamente para o campo pedagógico.

Até aquele momento, a escola russa de *ballet* era marcada pela combinação entre o virtuosismo da escola italiana e a elegância da francesa. Apesar disso, não havia uma prática pedagógica unificada que organizasse o processo de ensino de forma metodológica. A tarefa de sistematizar essa pedagogia tornou-se o grande projeto de vida de Vaganova. Ela questionava a excessiva ornamentação presente em alguns movimentos e a falta de clareza sobre seus objetivos técnicos e expressivos. Assim, mais do que “formar estrelas”, sua intenção era construir um método capaz de aperfeiçoar as técnicas já existentes, imprimindo-lhes identidade

rusa e integrando-as em uma estrutura lógica, orgânica e progressiva. Como afirma Caminada (1999), é “muito mais do que um método de ensino elaborado sobre fundamentos científicos rigorosos ou do que uma concepção estética e artística do balé clássico; é uma visão filosófica da arte de ensinar” (Caminada, 1999, p. 121).

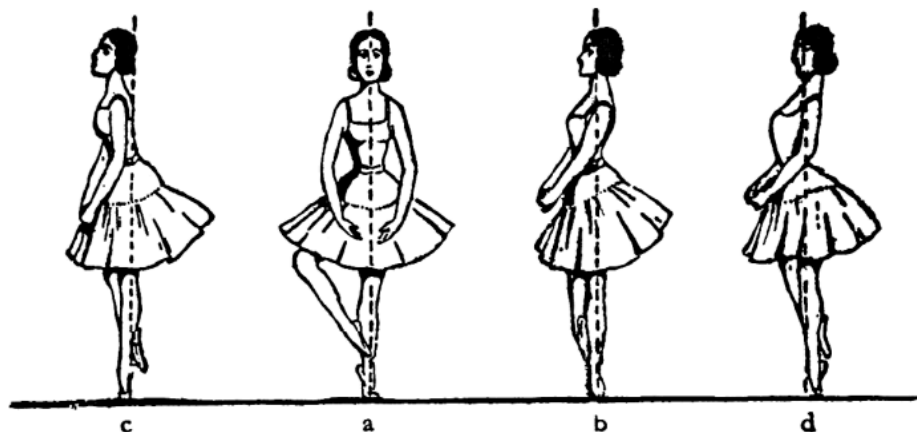
Esse esforço culminou na obra *Princípios básicos do ballet clássico*, publicada em 1934 e revisada posteriormente, que se tornou referência mundial,

[...] se impressiona, antes de tudo, com a maneira como a grande pedagoga decompõe e vai recompondo até a forma final, cada movimento do vocabulário de ensino da dança acadêmica. [...] Vaganova estrutura os movimentos desde sua forma inicial, não só descrevendo-os com extrema clareza, mas definindo, de imediato, o objetivo dessa decomposição, a dinâmica própria do movimento, os elementos que o compõem; peça por peça, dentro da mais rigorosa e lógica construção, vão sendo introduzidas as direções pelas quais devem se iniciar seu ensino sistemático, por quanto tempo devem continuar a ser decompostos, em que tempo musical serão ministrados, quando dispensarão o apoio da barra, enquanto que, ao mesmo tempo, as posições de cabeça e de braços vão sendo incorporadas de maneira coordenada e correta. (Caminada, 1999, p. 122)

A reorganização do ensino proposta por Vaganova estruturou-se em níveis, cada um com um programa específico, distribuídos ao longo de oito anos de formação. Essa progressão não se limita ao aumento da dificuldade técnica, mas leva em conta o desenvolvimento gradual da coordenação, da musicalidade, da postura e da expressividade. Postura de braços, cabeça, inclinações do tronco e pernas são trabalhados de forma integrada, reforçando a compreensão do corpo como unidade e não como um conjunto de partes dissociadas.

Entre as inovações que Vaganova introduziu como fundamentos estruturantes para o método, está a sustentação da região lombar, entendida como centro do corpo e origem da estabilidade. A força dessa região, o que hoje chamamos de *core* ou *aplomb*, formada pelo conjunto de músculos do abdômen, costas, quadril e glúteos, deve ser desenvolvida desde os primeiros anos de treinamento (Vaganova, 2019. p. 61).

Figura 1: Colocação do tronco: a, b - correta;
c, d - incorreta, inclinação excessiva para frente e para trás.

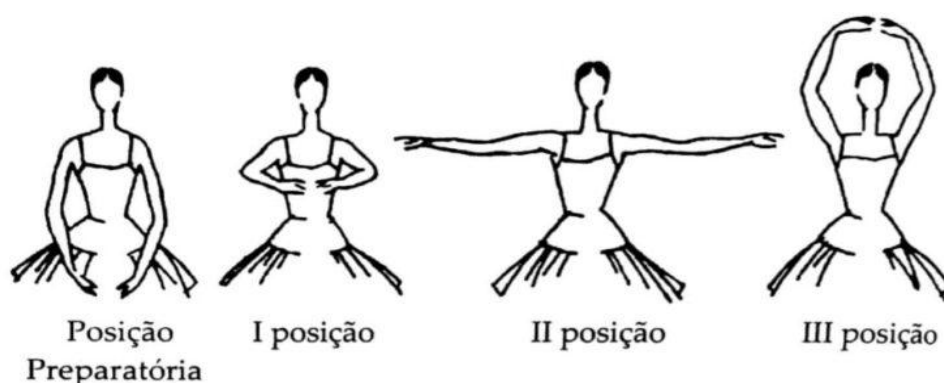


Fonte: Vaganova, 2015.

Aos poucos, músculos pequenos, mas fortes, vão se desenvolvendo para a sustentação do eixo, a precisão dos giros, evitando a tensão nos ombros e maior controle do tronco. Esse princípio, torna-se essencial para a formação de bailarinos capazes de executar movimentos com eficiência e segurança. Kostrovitskaya traz o pensamento de Vaganova:

O desenvolvimento da estabilidade tem início no primeiro ano, em exercícios de barra, quando o aluno começa a entender a distribuição do peso do corpo sobre uma ou sobre ambas as pernas [...] A fonte da estabilidade localiza-se na coluna e sua base repousa na preservação do eixo vertical que passa pelo meio da cabeça e do corpo e vai até o peito do pé de base colocado inteiro no chão. o equilíbrio vai depender da combinação do peso do corpo corretamente colocado sobre o eixo e da sua postura alongada. (Kostrovitskaya; Pisarev, 1979, p. 62)

Outro aspecto fundamental é o uso dos braços. Em outras metodologias, os braços eram trabalhados de modo mais decorativo ou paralelo ao restante do corpo, sem conexão evidente com a intenção expressiva. Na proposta de Vaganova, essa dissociação não fazia sentido. O movimento dos braços deveria nascer da respiração, do apoio do tronco e da musicalidade interna do gesto, sua função vai muito além de enfeitar a dança, mas ajuda a fixar a estabilidade das poses, a preservação da postura nos grandes saltos ou nos giros, nos quais deixa de ser acessório e torna-se parte ativa do vocabulário técnico. Diferentemente dos outros métodos, Vaganova utiliza apenas três posições dos braços em sua terminologia, e todas as outras posições são variantes. (Vaganova, 2019, p. 87).

Figura 2: Posição dos braços.

Fonte: Vaganova, 2019.

A lógica pedagógica do método é construída de modo progressivo, respeitando etapas e retomando conteúdos de forma contínua. Os métodos empregados para o ensino aprendizagem da dança clássica, antes do de Vaganova, não tinham uma progressão lógica e adequada para cada nível, apenas era importante ensinar o aluno a fazer determinado passo. Para Vaganova, não se trata de repetir por repetir, mas de amadurecer capacidades técnicas e expressivas que retornam em níveis mais complexos. “Tudo isso se alcança com a repetição sistemática de um mesmo movimento em uma quantidade significativa de vezes seguidas” (Vaganova, 2019, p. 44). Cada exercício prepara o corpo para o próximo, e cada ano de estudo abre caminho para habilidades que só podem ser desenvolvidas a longo prazo. Por isso, o sistema de Vaganova é frequentemente descrito como uma estrutura coerente e cumulativa, na qual nada é isolado ou improvisado.

Além da técnica, o método valoriza profundamente a expressividade que constitui parte inseparável da mesma. A dança não é demonstração mecânica de habilidades, mas arte que carrega emoção, musicalidade e narrativa. Desse modo, a técnica é um meio para alcançar expressividade, e não um fim. A musicalidade ocupa papel central no processo: a relação entre ritmo, qualidade de movimento e intenção, é construída desde os exercícios mais simples, formando bailarinos sensíveis à estrutura musical e capazes de dialogar com ela.

2.2 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL E O ENSINO PARA ADULTOS

O ensino da técnica clássica, especialmente dentro da tradição do Método Vaganova, foi estruturado historicamente para crianças e adolescentes. Esse modelo parte do pressuposto de que o aluno inicia a formação ainda na infância, passa por oito anos de treinamento contínuo e progride até a adolescência com desenvolvimento técnico e expressivo completado.

Partindo da minha experiência como bailarino e professor, observo que existem dois caminhos de percepção distintos, o ensino profissional e o ensino para adultos/as. Nenhum deles invalida o outro; são apenas contextos e objetivos diferentes.

Pensando no ensino profissional, lembramos logo das grandes companhias e escolas formativas espalhadas pelo mundo, como a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil ou a própria Academia Vaganova, na Rússia. Nesses espaços, o método é estruturado para alunos/as que chegam desde muito cedo já com preparação prévia, justamente para ingressar nesses centros de formação. O foco é formar bailarinos/as potentes e preparados para o mercado de trabalho, capazes de se destacar em companhias nacionais e internacionais. Essas escolas trabalham sempre na lógica da alta performance, oferecendo uma formação rígida e precisa para que seus/suas alunos/as possam alcançar voos profissionais.

Já nas turmas de *ballet* adulto, a realidade é outra. Na maioria dos casos, não existe a expectativa de se tornar um/a bailarino/a profissional e, muito menos, a pressão por desempenhos de alto nível. Os objetivos passam por outras questões: saúde física, bem-estar mental, realização pessoal, atividade física, reencontros consigo ou até mesmo hobby. Cada pessoa carrega sua própria história, seu tempo e seus desejos.

Por isso, não podemos supor que, por não ser profissional, esse ensino seja menor ou menos potente. Pelo contrário, exige planejamento, sensibilidade e estratégias que valorizem as possibilidades reais dos corpos presentes em sala. É preciso observar limitações, reconhecer potencialidades e construir percursos individualizados.

O virtuosismo, tão presente na formação profissional, precisa ser ressignificado no ensino para adultos/as. Saltos complexos, grandes amplitudes ou rotações extremas deixam de ser metas obrigatórias e tornam-se possibilidades, caso o corpo permita. Vera Aragão (2006) chama atenção para o cuidado de não confundir exigência técnica com virtuosismo. Muitas vezes, solicitações exageradas transformam a técnica em espetáculo, desconsiderando o que o/a aluno/a realmente consegue realizar. Isso gera movimentos artificiais, construídos apenas para manter uma estética. Ela lembra que “[...] um gesto ou uma pose não devem ser um gesto ou uma pose academicamente corretos, mas, neles, cada aluno terá que encontrar seu próprio modo de executar aquele gesto” (Aragão, 2006, p. 150). Ou seja, é a autonomia do aluno que garante uma construção verdadeira, e não a mera reprodução de formas ideais.

2.3 POTENCIALIDADES DO MÉTODO VAGANOVA PARA ADULTOS

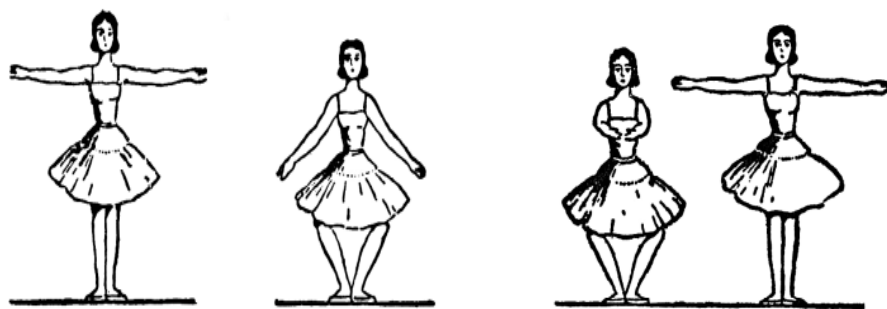
O Método Vaganova, reconhecido mundialmente por sua progressão lógica e por uma organização pedagógica muito bem estruturada, apresenta características que o tornam singular na dança clássica. Apesar de ter sido pensado originalmente para a formação profissional de crianças e jovens, algumas dessas potencialidades podem ser perfeitamente adaptadas ao público adulto, desde que consideradas as especificidades desse corpo que, muitas vezes, está se reencontrando com o movimento.

A primeira potencialidade que destaco é justamente a progressão técnica e a forma como o método organiza o ensino. Vaganova defende que, para ensinar um aluno iniciante, é preciso decompor o movimento, fazendo com que ele compreenda cada parte antes de executar a forma final. Como Caminada (1999, p. 122) analisa, Vaganova não apenas decompõe os movimentos, mas atribui motivos para cada etapa, garantindo uma progressão lógica tanto do entendimento quanto da absorção corporal. Isso ajuda na prevenção de lesões, aspecto fundamental para a fase adulta, já que o corpo passou por processos de amadurecimento, tensões cotidianas e, muitas vezes, longos períodos de sedentarismo.

Trago um exemplo, direto e simples, a respeito dessa progressão técnica e como pode ser aplicada tanto para as crianças como para a turma adulta. No programa do 1º ano do método, tem um conteúdo que é o *plié-soutenu*, podendo ser

realizado ao lado, frente e atrás (Bolshoi, 2021). Esse exercício só é executado após os estudantes terem assimilado dois exercícios anteriores: o *plié* e *battement tendu*. O *plié* (Figura 3) é o termo em francês, utilizado para o movimento das pernas que significa agachamento ou flexão dos joelhos, feito nas cinco posições das pernas, onde o joelho flexiona em direção à ponta do pé (Vaganova, 2019, p. 50). Já o *battement tendu* (Figura 4) é um exercício, que pode ser feito frente, lado e trás. Seu significado é um movimento esticado, ou seja, a perna desliza pelo chão à frente sem tirar a ponta do pé do chão, mantendo rotação externa da perna o tempo todo (Vaganova, 2019, p. 64). Para executar o *plié-soutenu*, o estudante precisa fazer a junção dos dois exercícios, iniciando com um *demi-plié*, abrir a perna ao lado realizando o *battement tendu* e depois fechar estendendo as duas pernas simultaneamente. Fica evidente que, para realizar um terceiro movimento, é necessário ter compreendido plenamente os dois anteriores. E, da mesma forma, esse *plié-soutenu* servirá de base para outros exercícios, como o *battement soutenu*, que é uma continuação mais complexa dessa mesma lógica.

Figura 3: Demi-plié na I posição.



Fonte: Vaganova, 2015.

Figura 4: *Battement Tendu* à frente, ao lado e atrás.



Fonte: Vaganova, 2015.

Em sala de aula, quando trabalho esse exercício com minhas alunas, principalmente o *ballet* adulto, é perceptível como o corpo responde, mesmo diante do que parece um “movimento simples”. A musculatura das pernas trabalha fortemente, gerando um ganho de força que será essencial para exercícios futuros, principalmente no centro. É realmente um efeito dominó: cada passo existe por um motivo e prepara o corpo para algo mais complexo.

Outra potencialidade que se pode destacar do método, é o trabalho de coordenação de movimentos. Destacam-se os movimentos que precisam ser coordenados: os braços, a cabeça, as pernas e o tronco simultaneamente. Vaganova (2019, p. 90) afirma que o *port de brás*, (uma passagem do braço pelas posições - Figura 5), por exemplo, é a parte mais difícil da dança, pois exige cuidado e bastante coordenação. Primeiro, desenvolve-se a força das pernas; depois, a sustentação do tronco; depois entram os trabalhos dos braços, que precisam ser fortes, e, por fim, a cabeça, para dar o toque final. Essa simultaneidade de princípios precisa ser coordenada para que os movimentos sejam realizados todos ao mesmo tempo.

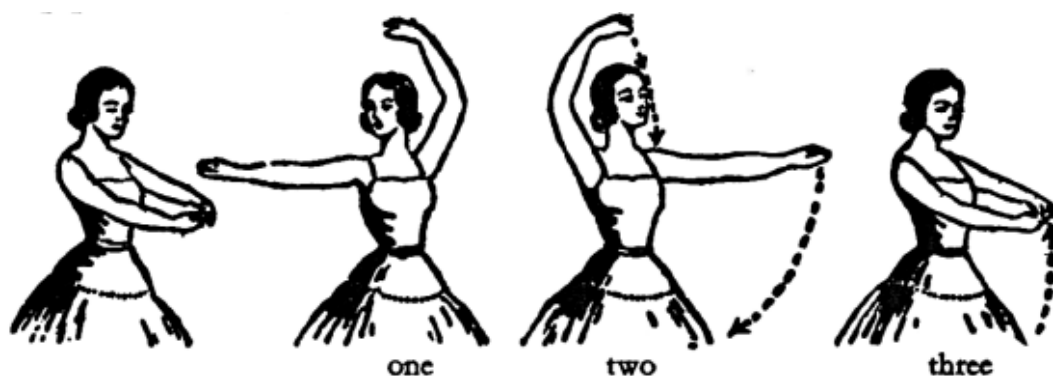
Para adultos/as, o trabalho é extremamente desafiador. “Assim que começam a estudar os *port de brás*, transmite-se imediatamente um caráter mais artístico” (Vaganova, 2019, p. 91). Durante as aulas, é nítido como eles/as precisam de muita concentração e consciência corporal para coordenar tudo ao mesmo tempo. Um

exemplo, no 2º *port de brás*, que também é conteúdo do programa do 1º ano de estudos do método, o estudante precisa acompanhar a cabeça a cada movimento dos braços, o que exige muita atenção e coordenação para realização de todas as partes. Descrito da seguinte forma,

Pôr-se na V posição, perna direita na frente. Os braços vão da Posição Preparatória para a I posição, depois o esquerdo vai para a III posição e o direito para a II posição. Esquerdo para a II, direito para a III; o esquerdo desce para a Posição Preparatória, passa por ela e sobe para a I posição, onde se encontra com o braço direito descendo. Daqui, o movimento se repete. A cabeça acompanha da seguinte maneira: quando os braços estão na I posição, olhar para as mãos, inclinando a cabeça para a esquerda; durante o segundo momento, a cabeça é virada para a direita; quando o braço direito está na III posição, a cabeça inclina-se e vira-se para a esquerda; durante o término do movimento - cabeça para a esquerda. (Vaganova, 2019, p. 93)

Como podemos observar, existe o trabalho de cabeça e braços, em específico para esse *port de brás*, mas ainda não foram introduzidas as inclinações do tronco nem o trabalho com as pernas, o que demanda um grande esforço de coordenação para que os praticantes iniciantes já consigam associar o trabalho de braços e pernas.

Figura 5: 2º *port de brás* do Método Vaganova.



Fonte: Vaganova, 2015.

Outra potência importante do método, especialmente para quem pratica *ballet* na fase adulta, é o foco na sustentação lombar. Esse princípio reforça a necessidade de fortalecer toda a musculatura ao redor do abdômen, essencial para construir um centro estável. Kostrovitskaia (1979, *Apud* Caminada, 1999, p. 133) destaca que a sustentação da região lombar acontece mais precisamente a partir da

quinta vértebra lombar. Esse fortalecimento traz benefícios tanto para o *ballet* quanto para atividades cotidianas, contribuindo para autonomia funcional, prevenção de quedas e melhora da postura. Para adultos/as, especialmente para aqueles/as que passaram longos períodos sem atividade física ou que apresentam instabilidades lombares, o trabalho do centro proporciona melhora significativa no equilíbrio, na coordenação e na postura.

Na atualidade, observamos, inclusive, entre os mais jovens, um aumento significativo de problemas posturais devido ao uso excessivo de telas, o que enfraquece os músculos eretores da coluna. Um trabalho corporal que organize a relação entre pelve, coluna e membros contribui para a reeducação postural e o fortalecimento das musculaturas estabilizadoras. Para adultos que buscam a dança clássica como prática de saúde e autocuidado, essa característica do método oferece a oportunidade de ressignificar sua relação com a postura, muitas vezes comprometida por rotinas de trabalho sedentárias ou por hábitos corporais rígidos.

2.4 CAMINHOS PEDAGÓGICOS: COMO APLICAR O MÉTODO COM SEGURANÇA NO *BALLET* PARA ADULTOS/AS

Nesse último ponto, apresento alguns caminhos possíveis para aplicar o Método Vaganova no *ballet* para adultos/as de forma segura e eficiente. Não trago aqui um “manual”, uma descrição detalhada ou um programa do que trabalhar em cada ano, até porque, essa não é a proposta desta pesquisa, por ora. O objetivo é abrir possibilidades, caminhos que podem ser fortalecidos e aprofundados depois da graduação, talvez até, culminando na criação de um programa específico pensado para o *ballet para adultos/as*. Fica em aberto para o universo.

É importante reforçar também, que a intenção não é desconstruir um método que se mantém eficaz há tantos anos, mas sim, refletir sobre adaptações necessárias para uma outra realidade corporal. A própria Vaganova não considerava seu sistema como algo fixo ou intocável. Pelo contrário: ela afirma que seu método não era “inalterável, estabelecido uma só vez e para sempre” (Vaganova, 2019, p. 31). Ou seja, a própria criadora reconhecia a possibilidade de ajustes, desde que respeitada a essência do método.

O sistema original prevê oito anos consecutivos de formação para preparar bailarinos profissionais para o mercado de trabalho. Cada ano tem um programa próprio, com objetivos específicos, conteúdos graduais e uma carga horária que faz

sentido dentro de uma escola profissionalizante, com aulas diárias, em alguns casos até aos sábados, e uma rotina que pode chegar a quatro horas por dia. Dentro dessa estrutura, é possível seguir um programa por ano com uma certa fidelidade.

Mas quando observamos a realidade das escolas e estúdios, especialmente aqui em Recife, percebemos um cenário bem diferente, quase como um lugar utópico. A maior parte das turmas têm aulas de uma hora ou uma hora e meia, duas ou três vezes por semana. E, no caso dos/as adultos/as iniciantes, muitas vezes apenas um encontro semanal de uma hora e meia. Soma-se a isso feriados, imprevistos e suspensões de aulas por motivos diversos. É um contexto completamente distante do ideal profissionalizante, e isso não por falta de interesse, mas porque as artes ainda ocupam um espaço de pouco investimento social e financeiro. Formar um corpo técnico requer tempo, continuidade e rotina, e essa é uma realidade que muitos praticantes não conseguem assumir.

Por isso, cada encontro de aula ao longo do ano precisa ser valorizado, e o professor deve saber lidar com esse tempo reduzido. É necessário ter foco nos objetivos de cada turma e sobre o que é possível desenvolver nesse ritmo. E nesse ponto, Vaganova oferece algo muito precioso: a autonomia do docente. Ela mesma afirma que “não daria nenhum esquema e nenhuma norma fixa para a construção das aulas. Esta é uma área onde o papel definitivo é desempenhado pela experiência e sensibilidade do professor” (Vaganova, 2019, p. 40).

Assim, cabe ao professor adaptar, selecionar e organizar o conteúdo conforme conhece sua turma, os corpos e suas limitações. O método indica o que deve ser ensinado, mas é o professor, que está ali, diariamente observando cada aluno, quem decide como isso será feito. E é justamente nessa autonomia consciente que se abre espaço para uma aplicação segura do Método.

Diante de tudo isso, o primeiro caminho possível é ampliar o tempo dedicado ao programa do primeiro ano. Esse programa é bastante extenso, justamente porque é o momento em que o aluno tem o primeiro contato com a técnica e precisa construir uma base sólida. Isso demanda tempo e um trabalho cuidadoso, ajustado à realidade de cada turma. Seguindo o programa do método, os objetivos do primeiro ano são: colocação do corpo, pernas, braços e cabeça; início dos estudos de saltos e movimentos nas pontas; aprender as coordenações mais básicas dos movimentos; apresentação expressiva dos *port de brás* e o Início do conhecimento da técnica de meio giro nas duas pernas. (Bolshoi, 2021). Somente na barra, já são

cerca de 40 exercícios, sem contar centro, saltos e pontas. Diante desse volume, faz sentido pensar numa reestruturação do conteúdo para que seja trabalhado em, no mínimo, dois anos, dependendo do ritmo da turma. Assim é possível garantir que esses corpos construam uma base técnica consistente, com foco no fortalecimento do centro e no desenvolvimento da postura, fundamentais também para evitar lesões.

Outro caminho, que pode ser percorrido simultaneamente, é entender com quem se está trabalhando. Conhecer a turma é essencial para adaptar movimentos e exercícios. Alguns conteúdos são complexos e podem ser ajustados quando estamos com adultos/as. Por exemplo: na formação juvenil, há um foco maior em amplitude, grandes aberturas, inclinações acentuadas, movimentos que demandam muito do quadril, joelhos, lombar e outras articulações. No/a adulto/a, essas regiões podem ser mais sensíveis, dependendo do histórico corporal de cada pessoa. Isso não significa deixar de trabalhar com amplitude, mas buscar funcionalidade. Em vez de priorizar a altura da perna, é muito mais importante estimular o alinhamento e a ativação muscular correta. Dessa forma, mantém-se a essência do método e respeitam-se os limites naturais do corpo maduro.

Ainda sobre os movimentos, os giros merecem destaque. Trabalhar o eixo e o *aplomb* com turmas adultas é fundamental para que tenham segurança e autonomia. Mas antes de tudo, é necessário realizar uma anamnese, algo que considero indispensável antes de iniciar estudos de giros. Pelo programa, os exercícios preparatórios para *pirouettes* aparecem ao longo dos primeiros anos, mas o estudo direto do giro só se inicia no 3º ano (Bolshoi, 2021). Isso já indica o quanto o corpo precisa estar preparado para girar sobre uma única perna. No adulto, a instabilidade se intensifica, porque exige força de tronco, firmeza nos braços, foco da cabeça e equilíbrio, características que, comumente, não vem sendo trabalhadas com esse público. Por isso, conhecer as condições individuais dos/as aluno/as é crucial: tendinites, dores articulares, labirintite, entre outros fatores, influenciam diretamente na condução do trabalho.

Trago aqui um exemplo pessoal. Tenho uma aluna de 85 anos (vou chamá-la aqui de Maria) completamente apaixonada pelo *ballet*. Ela tem labirintite, mas nunca deixou que isso a afastasse da prática. Durante as aulas, preciso ter um olhar bastante atento, porque ela é afoita, quer provar que consegue, quer mostrar vigor. E isso é bonito, mas também exige cuidado. Alguns alunos/as maduros/as têm esse

desejo de mostrar que “ainda dão conta”, mas às vezes terminam a aula passando mal. Aí entra o papel do professor em segurar, ajustar e sugerir caminhos mais seguros ou outras adaptações.

Maria é extremamente dedicada e curiosa, vive me perguntando coisas que me tiram da zona de conforto, e isso nos faz crescer juntos. Com ela, sempre trabalho com algumas adaptações. Como a labirintite varia de intensidade no dia a dia, preciso observar como ela chega à aula. Em termos práticos, ela consegue acompanhar praticamente toda a estrutura da aula, mas tem seus limites, como qualquer pessoa. Em exercícios que exigem baixar muito a cabeça, por exemplo, na inclinação à frente, não levo até o chão; estabelecemos juntos um limite de cerca de 90°, que é funcional e seguro para ela. Ela sempre quer ir além, mas cabe a mim, lembrar o que é saudável para o seu corpo.

Assim os giros, não trabalho *pirouettes* com ela, e nem poderia. Um dos pontos essenciais para realizar uma *pirouette* é justamente “bater a cabeça”, que é deixar a cabeça ser a última a sair e a primeira a chegar na hora do giro, para marcar o foco, e isso seria completamente incompatível com sua condição. Então, que alternativas existem, para substituição dessa *pirouette*? O próprio método oferece opções, como o *pas glissade en tournant*, um giro simples realizado com as duas pernas no chão, que pode ser executado lentamente, sem colocar sua saúde em risco. Assim, ela vivencia o movimento circular, mantém o prazer pela dança e continua progredindo dentro das suas possibilidades.

Outra característica fundamental do método é a relação com a musicalidade. A música não só contribui para a construção do lado artístico, mantendo o corpo em harmonia com o ritmo, como também é um recurso importante para desenvolver força e resistência. Nos anos iniciais, para consolidar a progressão dos movimentos, a maioria dos exercícios é ensinada de frente para a barra em oito tempos. No caso do *demi-plié*, por exemplo, são quatro tempos para flexionar os joelhos + quatro tempos para chegar ao limite da descida sem tirar os calcanhares do chão, depois quatro tempos para estender as pernas + quatro tempos de pausa; em seguida, repete-se tudo novamente (Vaganova, 2019, p. 51).

Para as crianças, esse tipo de contagem permite desenvolver consciência corporal desde cedo, elas vão entendendo o que fazem, como fazem e por que

precisam fazer de determinada forma para evitar lesões e construir força de maneira gradual. Depois de assimilado o movimento, os estudantes passam a realizar os exercícios em quatro tempos, mantendo a mesma lógica; depois em dois tempos, um tempo, até chegar ao meio tempo (contratempo), como é conhecido no vocabulário da dança o “e 1”. Essa construção rítmica é essencial para iniciantes, pois estabelece uma base muito sólida de força e percepção corporal, indispensável para as etapas seguintes da técnica.

Já nas turmas adultas, é preciso considerar algumas adaptações. Pessoas adultas, de modo geral, já possuem noções básicas como dobrar os joelhos, esticar os pés, perceber o peso do corpo e realizar movimentos cotidianos que envolvem articulações e músculos usados no *ballet*. Por isso, manter a contagem extensa de oito tempos pode gerar exaustão e, em alguns casos, até desinteresse, por parecer repetitivo ou parado demais. Embora eu considere esse fortalecimento inicial extremamente importante, percebo que as pessoas adultas assimilam certos princípios técnicos “mais rápido” do que as crianças.

Por esse motivo, faço adaptações na contagem musical no início do processo. Em vez de propor oito tempos para descer e oito para subir, no primeiro mês, quando eles/as ainda estão se reconhecendo na técnica, costumo trabalhar com quatro tempos para flexionar os joelhos e quatro tempos para estender. Assim, eles/as já vão entendendo que o *demi-plié* exige abdômen ativado, sustentação das costas, calcanhares no chão e força nos músculos interiores das pernas. Com o tempo, e observando o desenvolvimento do grupo, é possível ajustar o ritmo: puxar um pouco mais quando perceber que a turma já consegue avançar ou manter com mais calma quando é preciso reforçar algum ponto. É possível manter a essência do método, mas sem seguir à risca tudo o que ele propõe originalmente, também porque o tempo de aula é reduzido e a carga de conteúdos é grande para poucos encontros semanais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero fundamental um conhecimento aprofundado a respeito das adaptações a serem realizadas durante as aulas das turmas de *ballet* para adultos/as. Negligenciar o processo de ensino aprendizagem, por se tratar de pessoas adultas e/ou idosas constitui um erro recorrente na prática profissional de professores/as de dança, uma vez que todos têm o direito a um ensino de qualidade, independentemente de tratar-se de um percurso formativo profissional ou não. A essência da dança clássica, transpassada de uma forma adaptada, convém para que esse público alvo tenha um ensino de qualidade, cujo efeito é realizado em pessoas capazes e confiantes de si.

Ao longo deste trabalho, considero evidenciar a importância de olhar com atenção para corpos historicamente marginalizados, mas que possuem potências, histórias e processos de aprendizagem igualmente valiosos. Pessoas adultas e idosas têm desejos, sonhos e vontade de viver, têm ritmos próprios, vivências acumuladas e limites que se transformam e geram novas atualizações diariamente. Retirá-los das margens e colocá-los em ascensão significa reconhecer que, quando há desejo de dançar, há também possibilidade de fazer, não apesar da idade, mas com ela. A deslegitimação desses corpos, ainda presente no imaginário social, precisa ser enfrentada. É necessário romper com a ideia de um “corpo ideal”, quase utópico, como aponta Foucault (2013, p. 7), e compreender que o *ballet* pode habitar qualquer corpo que deseje praticá-lo. Esse processo também depende da abertura e sensibilidade dos professores que conduzem o ensino.

Considero o Método Vaganova uma base sólida para adaptações nas turmas adultas, sobretudo por Vaganova oferecer autonomia aos/às professores/as. A partir dessa percepção e desse olhar mais atento, é possível honrar o legado da técnica e, ao mesmo tempo, explorar novas potencialidades dessa arte. A presença de pessoas idosas em um imaginário tradicionalmente jovem rompe barreiras, reafirma desejos e cria atos políticos que atualizam o *ballet*. Embora o movimento já esteja acontecendo, ainda é necessário consolidá-lo para que a prática não seja tratada de modo superficial ou que seja conduzida de qualquer maneira.

Entendo que o objetivo deste trabalho, refletir sobre as possibilidades, necessidades e potências do ensino de *ballet* para pessoas adultas e idosas, bem

como a inserção do Método Vaganova nesse contexto, foi alcançado ao mostrar que a dança, quando adaptada com responsabilidade e sensibilidade, torna-se um espaço de autonomia, saúde e pertencimento. Reconheço, porém, que a pesquisa não encerra aqui; pelo contrário, abre portas para investigações futuras e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, programas e exercícios voltados especificamente para o público em questão.

Espero que este estudo contribua para ampliar o olhar de professores e instituições, reafirmando que a técnica clássica não se direciona a um corpo idealizado, mas a todos aqueles que desejam vivê-lo, independentemente de idade, trajetória ou condição física. Assim, reconhecer as diferenças entre o ensino profissional e o ensino para adultos/as não significa criar hierarquias, mas admitir que se tratam de pedagogias distintas. Cada uma se sustenta em corpos, histórias, expectativas e tempos diferentes. E é justamente desse reconhecimento que nasce uma prática mais humana, sensível e possível para quem escolhe iniciar o *ballet* na vida adulta.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Itiberê Gross; PINTO, Aline da Silva. **Sensações e motivações: o Ballet Clássico como prática corporal na idade adulta**. Seminário Nacional de Arte e Educação 24 (2014).

ARAGÃO, Vera. **Reflexões sobre o ensino do balé clássico**. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs). Lições de dança 1. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006.

ATTIA, Peter. **Dançar é melhor que sudoku contra a demência, diz maior expert mundial em longevidade**. Agência o Globo, 2025. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/saude/dancar-e-melhor-que-sudoku-contra-a-demencia-diz-maior-expert-mundial-em-longevidade/>

CAMINADA, Eliana. **Considerações sobre o método Vaganova**. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs). Lições de dança 1. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006.

CHERIX, Kátia. **Corpo e envelhecimento: uma perspectiva psicanalítica**. *Revista SBPH*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 39–51, jan./jul. 2015.

ENGLISH NATIONAL BALLET. **10 benefícios das aulas de dança para adultos**. 2025. Disponível em: <https://www.ballet.org.uk/blog/10-benefits-of-dance-classes-adults/>

FOUCAULT, Michael. **O corpo utópico, As heterotopias**. São Paulo, n-1 edições, 2013.

FORTES, Flávia Machado. **A superação das limitações da terceira idade através de danças adaptadas**. Anuário da Produção Acadêmica Docente. Faculdade Anhanguera de Jacareí. Volume II, nº 3, ano 2008.

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

GOLDFARB, Delia Catullo. (1997). **Corpo, tempo e envelhecimento**. (Dissertação de mestrado em Psicologia). PUC-SP.
<https://pt.scribd.com/document/283453208/Corpo-Tempo-e-Envelhecimento>

KOSTROVITSKAYA, Vera; PISAREV, Alexei. **School of Classical Dance**. Moscow: Progress Publishers, 1979.

LIMA, Déborah Maia de. **María Fux: a dança como perspectiva de vida**. REVISTA EIXO, v. 5, n. 1, 31 jan. 2017.

Organização Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Uma escola para a vida. **Introdução ao Método Vaganova**. Joinville: Manuscrito Editora, 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Envelhecimento saudável**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/envelhecimento-saudavel>.

PAWLICK, Catherine E. **Vaganova today: the preservation of pedagogical tradition** / Catherine E. Pawlick. Copyright, 2011.

RAMOS, Renata Ferreira dos Santos. **Efeitos benéficos da dança na saúde do idoso**. REAS Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. sup. 1, p. 77-85, 2014.

SANTOS, Álvaro da Silva; SANTOS, Vitória de Ávila; ALBINO, Araceli; SILVEIRA, Rodrigo Eurípedes da; NARDELLI, Giovanna Gaudenci. **Sobre a Psicanálise e o Envelhecimento: Focalizando a Produção Científica**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Universidade Federal do Triângulo Mineiro - MG, v. 35, e35423, 2019.

SOEIRO, Rebeca dos Santos. **Balé Clássico na fase adulta: experiências de vida na dança**. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024.

TAVARES, Felix Meira; NERY, Shahjahan Mozart Alexandre da Silva; SENA, David Kaway Santos; REIS, Luciana Araújo dos. **O envelhe(ser) na teoria freudiana.** *Revista Multidisciplinar em Saúde*, v. 5, n. 2, 2024.

VAGANOVA, Agrippina. **Basic Principles of Classical Ballet.** Russian Ballet Technique. Translated by Anatole Chujoy. Dover edition, 2015.

VAGANOVA, Agrippina Iakovlevna, 1879 - 1951. **Fundamentos da Dança Clássica** / A. I. Vaganova; Tradução de Ana Silva e Silvério - [3.ed.](#) 2019.