Leandra Fernandes Resende

ENTRE PONTAS, COQUES E PLIÊS: APRENDIZAGEM DA DANÇA CLÁSSICA NO CONTEXTO DO CENTRO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA DO PALÁCIO DAS ARTES

Belo Horizonte
2011

Leandra Fernandes Resende

ENTRE PONTAS, COQUES E PLIÊS: APRENDIZAGEM DA DANÇA CLÁSSICA NO CONTEXTO DO CENTRO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA DO PALÁCIO DAS ARTES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre. Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Lazer, Cidade e Grupos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli
Co-Orientadora: Prof. Dra. Eliene Lopes Faria

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2011

R433e Resende, Leandra Fernandes
2011 Entre pontas, coques e pliês: aprendizagem da dança no contexto do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes. [manuscrito] / Leandra Fernandes Resende – 2011.
170 f., enc.

Orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli
Co-orientador: Eliene Lopes Faria

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 158-165

1. Aprendizagem 2 Dança. 3. Participação. I. Debortoli, José Alfredo Oliveira. II. Faria, Eliene Lopes. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. IV. Título.

CDU: 793.324

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Mestrado em Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação intitulada ***Entre pontas e pliês: aprendizagem da dança no contexto do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes*** de autoria da mestranda **Leandra Fernandes Resende** defendida e aprovada em 4 de abril de 2011, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (Orientador)
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Eliene Lopes Faria (Co-orientadora)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Eliana Ayoub
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço muito a Deus pelas oportunidades e pela força cotidiana.

Agradeço a todas as bailarinas e bailarinos participantes desse estudo que me permitiram acompanhar suas trajetórias de formação.

Ao departamento de dança do Cefar, à Coordenadora Priscila Fiorini e Cristiana Menezes, por abrir as portas da instituição e me permitir conhecer e participar um pouco desse universo. Às professoras por me deixar acompanhar suas aulas; às pianistas e demais funcionárias da escola.

Aos meus queridos orientadores José Alfredo e Eliene. Por me guiarem ao longo de todo esse percurso acadêmico, com paciência, dedicação e cuidado.

Às professoras Ana Maria Rabelo Gomes (FAE/UFMG) e Eliana Ayoub (UNICAMP) por contribuírem na qualificação e aceitarem o convite para a banca.

Ao nosso grupo de pesquisa e à todos os colegas do mestrado, com os quais compartilhei essa etapa. Ao Mestrado em Lazer; todos os professores e funcionários desse curso.

Agradeço à FAPEMIG, pelos três meses de bolsa e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) pelos doze meses de bolsa de estudos, que me permitiram realizar o trabalho de campo e a escrita em regime de dedicação exclusiva.

À Biblioteca do Centro de Pesquisa e Pós Graduação (CPP) da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, espaço de concentração que me possibilitou estudar e escrever essa dissertação. Em especial às funcionárias Rita, Vanessa e Eliane pelo acolhimento diário.

Agradeço a todas as minhas queridas amigas que me acompanharam ao longo do mestrado, torcendo sempre por mim. E à minha família.

Por fim, agradeço especialmente ao Danniel, pela sua atenção, sua presença, seu carinho. Enfim, obrigada por cuidar de nós.

Na verdade, já que a tarefa básica da antropologia – compreender a compreensão de outras pessoas – não é diferente da tarefa com que todos os seres humanos se confrontam diariamente em suas tentativas de forjar uma vida social, **o que vale para a educação em antropologia vale também para a educação na vida.**

Tim Ingold (2005 apud Velho 2006)

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo registrar, descrever e analisar *o que* e *como* os praticantes aprendem no contexto de prática de dança clássica. Para isso, foi realizada uma pesquisa etnográfica no Centro de Formação Artística (Cefar) do Palácio das Artes, no decorrer do ano de 2010. Tomado como uma prática cultural, o balé clássico, ganhou destaque nesse contexto, uma vez que é a modalidade ofertada na primeira metade do curso básico de dança, e que continua sendo trabalhada no restante do curso. As aprendizagens do balé nesse contexto foram descritas e analisadas com base na teoria da *forma escolar* (VICENT, LAHIRE E THIN, 2001), da *Aprendizagem Situada* (LAVE E WENGER, 1991) e da *educação da atenção (*INGOLD, 2000, 2001a, 2001b). Esta pesquisa procurou dar relevância ao conjunto de elementos que envolvem a aprendizagem da dança — a incorporação da *habilidade* (INGOLD, 2000; 2001a; 2001b), ou seja, de significados, disposições corporais, tipos de atenção, emoções e conhecimentos que caracterizam a prática. O trabalho de campo revelou que a aprendizagem da dança, muito mais do que uma sequência de movimentos, envolve a constituição de disposições corporais, modos de agir e expressar, que acontecem por meio da imitação das professoras, dos colegas, dos alunos de outras turmas, da intensa repetição dos exercícios e dos movimentos. Assim, a aprendizagem da dança é incorporada a partir do engajamento na prática, da imersão no contexto, da participação, em um contexto que é formado por uma rede de relações onde estão presentes: o espaço, a música, o próprio corpo, o corpo do outro, os instrumentos.

Palavras chave: aprendizagem, dança, participação.

ABSTRACT

This paper aims to register, describe and analyse *what* and *how* the practitioners learn in a context of practice of the classical dance. For this, we conducted an ethnographic research at the Center for Artistic Training (Cefar) Palácio das Artes, during the year of 2010. Taken as a cultural practice, classical ballet was highlighted in this context, since the mode is offered in the first half of the course in basic dance, and it is still being worked on in the rest of the course. The learning of ballet in this context was described and analyzed based on the theory of *school form* (VICENT, LAHIRE and THIN, 2001), *Situated Learning* (LAVE and WENGER, 1991) and the *education of attention* (INGOLD, 2000, 2001a, 2001b). This research sought to give prominence to the set of elements that involve the learning of dance - the embodiment of skill (INGOLD, 2000, 2001a, 2001b), its meanings, bodily dispositions, types of attention, knowledge and emotions that characterize the practice. The fieldwork revealed that learning the dance, much more than a sequence of movements, involves the formation of bodily dispositions, ways of acting and express ourselves, which happens through the imitation of the teachers, colleagues, students from other classes, the intense repetition of exercises and movements. Thus, learning to dance is incorporated from the engagement in the practice, the immersion in the context, the participation, in a context that is formed by a network of relationships where these itens are present: the space, music, own body, the body of the other, the instruments.

Keywords: learning, dancing, participating.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10
1. DANÇA: CONTEXTO DE PRÁTICA E APRENDIZAGEM SOCIAL.....14
1.1 Contextualizando o balé como prática social.....14
1.2 Problematizando a aprendizagem.....22
1.2.1 A teoria da forma escolar.....22
1.2.2 A aprendizagem situada: Participação Periférica Legitimada.....23
1.2.3 Aprendizagem como educação da atenção.....26
1.2.4 A aprendizagem de práticas sociais em trabalhos etnográficos.....29
1.3 Caminhos e encaminhamentos da pesquisa: a metodologia.....31
1.3.1 Da escolha do Cefar à coleta de dados.....33
2. DESCREVENDO O CONTEXTO DA PRÁTICA DA DANÇA.....41
2.1 Situando o Cefar.....41
2.2 Palácio das Artes: Breve Histórico.....43
2.3 CEFAR: O Centro de Formação Artística 45
2.4 O Curso de dança: entrada e evasão.....49
2.5 Os tempos no Cefar: a formação e o cotidiano.....57
2.6 *Sons, cores e odores:* o espaço e suas dinâmicas.....61
3. A APRENDIZAGEM DA DANÇA NO CEFAR.....70
3.1 Uma organização escolarizada.....70
3.1.1 As regras.....76
3.1.2 Tem regras, mas a gente se diverte.....80
3.1.3 A disciplina: uma disposição corporal fundamental para a dança.....84
3.2 Os *passos* para a aprendizagem da dança.....85
3.2.1 Imitação como processo da aprendizagem.....86
3.2.2 Repetição como forma de aprendizagem da dança 94
3.2.3 Imitando e repetindo: os *ensaios*.....99
3.2.4 Participação na prática como processo de aprendizagem.....101
3.3 Práticas de aprendizagem da dança no Cefar.....108
3.3.1Ouvir, imaginar, produzir movimentos, construir o corpo: o uso de analogias e metáforas.....109
3.3.2 Música e movimento: aprendizagens da dança e da música ao som do piano.....115

3.4 Aprendizagens *da* e *na* dança.....122
3.4.1 A dureza da flexibilidade: aprender a lidar com a dor.....123
3.4.2 Aprendendo o espaço.....128
3.4.3 Ensaio geral, provas e aulas abertas: aprendendo a lidar com as emoções.....131
3.4.4 Aprendendo a ser observado.....139
3.4.5 *Lindas e produzidas"*: aprendendo cuidados com a imagem.....141
3.4.6 Aprendendo a expressar/sentir: a constituição da habilidade da dança.....150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....154
REFERÊNCIAS.....158
GLOSSÁRIO.....166
ANEXO I – Estrutura Curricular Departamento de Dança.....169
ANEXO II – Quadro de horários das aulas do Curso Básico.....170

INTRODUÇÃO

Provocados pela pergunta *como as pessoas aprendem,* muitas abordagens[1] foram criadas e diferentes estudos, que tratam desse assunto, foram produzidos[2]. Geralmente a aprendizagem é problematizada tendo como foco principal a preocupação com o ensino. Desse ponto de vista, busca-se entender como as pessoas aprendem com o objetivo de produzir condições de ensino mais efetivas e elaborar propostas pedagógicas que visem garantir a aprendizagem.

Como licenciada em Educação Física também me interessa pensar de que maneira acontecem as aprendizagens, nos mais diversos contextos de práticas corporais, especialmente da dança, devido à minha experiência como praticante e professora de Dança de Salão e ao meu interesse com as diversas modalidades e manifestações dessa prática social. Dentre essas inúmeras possibilidades da dança, o balé (ou dança clássica) despertava-me maior interesse de estudo. Chamava-me atenção, por exemplo, a multiplicação de cursos e escolas de balé e o grande número de meninas que faziam essas aulas. Como uma pessoa situada fora da prática, que nunca havia praticado dança clássica, a impressão que eu tinha era que as aulas de balé comportavam um alto nível de rigidez e cobrança. Nesse sentido, interessava-me pensar quais as consequências da participação nesses contextos. Como essa prática participava na constituição da identidade dos praticantes. E, finalmente, como se aprendia a dançar? Quais aprendizados essa prática produzia?

Para isso, era necessário ir a campo, observar as relações e as aprendizagens que acontecem em um contexto de prática de dança. Contudo, as concepções propostas por teorias convencionais da aprendizagem, de que as pessoas são pré-equipadas com mecanismos para processar as informações, ou que são como recipientes vazios onde o conhecimento será depositado me pareciam incoerentes, uma vez que partem de visões compartimentadas dos seres humanos, reforçando dicotomias recorrentes no campo da Educação Física, como corpo

[1] Carlos Sautchuk (2007) ressalta algumas noções recorrentes da aprendizagem, como: transmissão; socialização; reprodução e transferência (ou internalização). De acordo com Ingold (2000) um entendimento convencional sobre a aprendizagem é a perspectiva da ciência cognitiva, na qual o aprendizado é entendido como um processo de aquisição, ou seja, um processo no qual a ação efetiva no mundo depende do praticante primeiro ter adquirido um corpus de conhecimentos na forma de regras e esquemas para construí-la. Ainda nessa visão, o conhecimento existe principalmente na forma de 'conteúdo mental' que é passado de geração em geração, e que a cultura é a herança que a população recebe de seus antepassados, isto é que o conhecimento é informação (representações que povoam os cérebros humanos), e que seres humanos são mecanismos para processá-lo (INGOLD, 2001a).

[2] Destaco algumas obras: BIGGE (1977); BLOMM (1981); BORDENAVE (1995); GAGNÉ(1975); FONSECA(1998); SAHAKIAN (1980).

e mente, biologia e cultura, ou ainda abordagens que desconsideram aspectos sociais e relacionais da aprendizagem, como a aprendizagem motora.

Buscando ultrapassar esses entendimentos, encontrei respaldo no campo da Antropologia da Aprendizagem, mais especificamente com a leitura dos antropólogos Jean Lave e Tim Ingold. Esses autores me desafiavam a uma mudança de foco: ao invés de uma ênfase centrada no ensinar, a proposta era dar foco às relações de aprendizagem com um olhar para o todo, no qual os sujeitos estão envolvidos. Dessa forma, foi com base nesses referenciais que este trabalho foi sendo construído.

Destaco a seguir alguns fundamentos dos autores que orientam esse trabalho, e foram essenciais para o delineamento do tema e para a construção da pesquisa. Em primeiro lugar, o livro *Situated Learning*, de Jean Lave e Etienne Wenger (1991), no qual os autores apresentam a teoria da *Aprendizagem Situada.* Neste trabalho, eles conceituam a aprendizagem como um aspecto central e inseparável da prática social, ou seja, a aprendizagem acontece sempre. Destacam a aprendizagem como um aspecto relacional, da pessoa com o mundo, e assinalam que aprender envolve a constituição da identidade. Encontrei, nessa concepção, elementos que deram suporte às perguntas que eu trazia em relação à prática da dança clássica. E, além disso, forneceram uma fundamentação teórica que permitiu dar visibilidade a essas relações, possibilitando uma maior compreensão da prática, e permitindo descrever/analisar as aprendizagens que estão acontecendo. De acordo com Lave (2008, p.284) essa teoria oferece uma "alternativa para o dualismo assumido pelas teorias da cognição e teorias da educação que fazem distinções entre mente e corpo, pessoas e mundo, o individual e social, e pensamento e ação".

Outra perspectiva importante emergiu da leitura dos trabalhos de Tim Ingold (1999, 2000, 2001a; 2001b; 2007) que deram sustentação para pensar o sistema total de relações, problematizando visões compartimentadas de pessoa. Ingold (1999) sugere a tese da complementaridade (*complementarity thesis*), na qual propõe uma síntese em que sejam dissolvidas divisões convencionais entre corpo, mente e cultura (biologia + psicologia + antropologia), através de um enfoque organismo-pessoa compreendido como um todo. Nesse sentido, a aprendizagem acontece dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmica do campo total de relacionamentos (relações) no qual a vida de uma pessoa desabrocha (INGOLD, 2001a, p. 131).

Dessa forma, partindo desses referenciais teóricos[3], essa pesquisa teve como objetivo registrar, descrever e analisar *o que* e *como* os praticantes aprendem no contexto de prática de dança clássica. Processos que puderam ser evidenciados nos modos de organização, participação e engajamento na prática; nas relações de poder e processos de constituição da identidade dos sujeitos. Para isso realizei uma pesquisa etnográfica no Centro de Formação Artística (Cefar) do Palácio das Artes, observando as aulas dos alunos do primeiro ao quarto ano do curso básico de dança.

De maneira geral, há escassez de estudos sobre os modos de aprendizagens das práticas corporais. No caso da dança, essa carência é ressaltada por dois autores. Conforme Alvarenga (2009), mesmo fazendo parte do passado artístico e cultural de nosso país, a dança conta com poucos acervos organizados para consulta. Bergallo (2008, p.96) aponta que a dança "carece de material teórico para pesquisa: registros históricos, literatura técnica, descrição de tendências e movimentos artísticos, etc". Este trabalho busca contribuir para o campo de estudos da dança, que de acordo com Alvarenga (2009) é ainda um campo em formação, somando às produções existentes. Não apenas em quantidade, mas também por tratar da aprendizagem da dança por uma metodologia e um ponto de vista da Antropologia, formas pouco exploradas até então, em trabalhos que tematizam a dança.

Enfatizo que há a necessidade de ampliação das produções que tenham como tema de pesquisa a dança em suas diversas formas de manifestações, acrescentando novas formas de problematizar essa prática social. Esta pesquisa ainda poderá contribuir com outros campos teóricos, como a educação, por colocar em questão aspectos referentes à aprendizagem. Uma etnografia em dança pode somar às produções etnográficas realizadas sobre outras práticas sociais, como o boxe (WACQUANT, 2002), pesca (SAUTCHUK, 2007), futebol (FARIA, 2008), malabares nos sinais (CAMPOS, 2010), entre outras.

Por fim, é necessário destacar que esse estudo não pretende apresentar novas metodologias de intervenção, ou de ensino da dança, mas sim permitir novos olhares para essa

[3] Destaco dois trabalhos etnográficos que me ajudaram a visualizar o uso de tais teorias na análise de práticas sociais como o futebol (FARIA, 2008) e a pesca (SAUTCHUK, 2007). A tese de Eliene Lopes Faria (2008) trabalhou as aprendizagens *da* e *na* prática do futebol em um bairro de Belo Horizonte. Com esta pesquisa foi possível perceber que o futebol é uma prática em que as aprendizagens se dão nas relações sociais cotidianas, de maneira difusa, no campo, em casa, nos *ensaios*, na escola, na rua. Além disso, entre outras questões que aborda, a autora discute a relação do futebol com a masculinidade e a construção da identidade por meio da participação na prática social. O Trabalho de Carlos Sautchuk (2007) aborda a pesca enquanto modo de construção da pessoa, tratando da relação entre o técnico e o humano. A pesquisa etnográfica foi realizada com dois grupos de pescadores que habitam a Vila Sucuriju (localizado na região do Estuário do Rio Amazonas). Baseado em Ingold, entre outros, este estudo examina "o fato que, para além da eficiência produtiva e do domínio de um saber-fazer, o engajamento em atividades técnicas implica configurações particulares da pessoa" (SAUTCHUK, 2007, p. vii).

prática, para os sujeitos da pesquisa e para nós mesmos, nas nossas relações cotidianas de aprendizagem. Assim, como ressaltado no trabalho de Faria (2008, p.216), problematizar essas questões sobre a aprendizagem permite "ampliar a compreensão sobre esse fenômeno e também sobre a própria escola".

Esse trabalho está organizado em três capítulos. No **primeiro** capítulo, descrevo a construção do objeto de pesquisa. Inicio contextualizando a dança, como a prática social deste trabalho, e dou relevo ao balé, apresentando um pouco da origem, bem como a chegada ao Brasil. Em seguida explicito quais referenciais teóricos e conceitos que me permitem ampliar a compreensão sobre a aprendizagem e que me ajudam a clarear processos que acontecem na prática situada. Detalho também a metodologia utilizada e como foi realizado o trabalho empírico.

No **segundo** capítulo apresento a instituição onde a pesquisa foi realizada. Assim, recorro à história de fundação/criação do Palácio das Artes, na tentativa de enfatizar o que esse espaço representa para a cidade de Belo Horizonte, bem como a criação do Cefar e do curso de Dança. Posteriormente passo para uma descrição de como a escola de dança funciona, e como aspectos como tempo, espaço se revelaram em campo.

No **terceiro** capítulo descrevo e analiso as aprendizagens da dança no Centro de Formação Artística (Cefar), que acontecem de maneira situada, em uma instituição que possui traços da *forma escolar*. Essas aprendizagens acontecem, a partir da participação dos alunos e professores nas práticas da dança do Cefar. Assim, começo descrevendo a *forma escolar* de organização do Cefar, e quais aprendizagens essa organização permite, possibilita e potencializa. Em seguida, descrevo como as aprendizagens da dança acontecem nas relações sociais cotidianas que se dão nesse contexto.

Nas **considerações finais** destaco as questões mais significativas ao longo desse trabalho. Destaco as contribuições deste para o campo da dança, as perspectivas e desdobramentos que emergem desse estudo, bem como as contribuições para minha formação pessoal e profissional.

1. DANÇA: CONTEXTO DE PRÁTICA E APRENDIZAGEM SOCIAL

Neste capítulo apresento os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho. No primeiro item, apresento a dança trazendo conceitos que são usados no esforço de explicar essa prática social e dentre esses destaco com qual noção eu pretendo dialogar ao longo desse trabalho. Em seguida ressalto os campos de estudo nos quais a dança têm sido problematiza. Procuro destacar como aparecem as discussões que tratam da aprendizagem da dança e em que medida eles se aproximam ou se ou se afastam do entendimento proposto neste estudo. Ressalto algumas formas de classificação da dança, situando o balé[4] como prática de destaque devido sua forte presença no contexto estudado. Destaco a origem do balé, bem como a chegada dessa manifestação ao Brasil, com relevo ao estado de Minas Gerais. No item seguinte, descrevo as terias da aprendizagem que fundamentam as discussões desta pesquisa. Ressalto três trabalhos etnográficos que inspiraram e ajudaram a organizar academicamente meus dados de campo, minhas descrições e análises. E por fim, apresento as escolhas e encaminhamentos metodológicos e os argumentos que justificam a escolha pelo Centro de Formação Artística (Cefar) como contexto da pesquisa.

1.1 Contextualizando o balé como prática social

De acordo com Maribel Portinari (1989) a dança possui, desde sua origem, diversos significados: para o homem primitivo era sinal de exuberância física, era também uma forma de aquecer os corpos antes da caça e do combate. Nas primeiras organizações sociais a dança era realizada para celebrar as forças da natureza, as mudanças de estações e as investidas bélicas (PORTINARI, 1989). Diniz (2008) acrescenta que a dança se constituía como uma tentativa de comunicação, como uma forma de expressão, através da linguagem gestual e também como forma de ritual.

Com o passar do tempo, foram surgindo formas específicas de dançar, gerando a necessidade de definições do que é a dança e de classificações dessas diferentes

[4] Ao longo do trabalho utilizarei a grafia do termo balé em Português. A grafia *Ballet*, aparecerá quando no texto original estiver escrito dessa forma. Para dar destaque esta aparecerá em itálico.

manifestações. Nesse sentido, existem conceitos recorrentes em dança, entendida, de acordo com Dantas (1999), como "arte dos movimentos"; "linguagem do corpo; "expressão". No entanto, assim como essa autora, tais explicações não me satisfazem, uma vez que se apresentam bastante generalistas, podendo ser transferidas para quaisquer outras práticas corporais. Entendo que nos expressamos por meio do nosso corpo todo o tempo, estejamos ou não em movimento, não cabendo assim, o entendimento de dança restrito à idéia de expressão ou linguagem.

Ainda nesse esforço de caracterização destaco outros entendimentos presentes na literatura. Para Garaudy (1980), dança é antes de tudo estabelecer uma relação ativa do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com os deuses. Para Mendes (1987) é uma atividade que se desenvolve no espaço e num tempo, e este é determinado pelo ritmo. Segundo Ossona (1988), para Isadora Duncan a dança tem como finalidade a expressão dos sentimentos mais nobres e mais profundos da alma humana. Cada uma dessas conceituações foi produzida em um tempo e contexto específico atendendo às demandas e expectativas das situações e autores, não cabendo assim, julgá-las ou transferi-las para este trabalho.

A intenção neste momento é apresentar diferentes sentidos que têm sido atribuídos à dança e como eles ajudam a pensar a dança nesse trabalho. Tendo em vista que não há uma explicação mais correta que outra, pois conforme aponta Siqueira (2006) são muitas as definições para a dança, já que são muitos os modos de entendê-la: como forma de expressão, linguagem, arte, ritual, técnica, meio de comunicação, campo profissional, terapia, espetáculo e diversão.

Assim, embora esse exercício de buscar conceitos e definições seja sempre incompleto, pois a prática é muito mais rica em detalhes e nuances do que nossa capacidade de descrição, considero importante situar os entendimentos que nos ajudam a pensar e problematizar o tema de pesquisa. Nesse sentido, a explicação de Siqueira (2006, p.4), destacada abaixo, traz elementos que me ajudam a pensar a dança, em diálogo com os referenciais que irei tratar ao longo do trabalho:

> **Manifestação social**, a dança é, ainda, fenômeno estético, cultural e simbólico que expressa e constrói sentidos através dos movimentos corporais. Como **expressão de uma cultura**, está inserida em uma **rede de relações sociais complexas**, interligadas por diversos âmbitos da vida. (grifos meus)

Da idéia presente no trecho acima, dou relevo a três partes, relacionando-as com as teorias de fundamentação deste estudo, que serão descritas posteriormente. A dança como *manifestação social*, pode ser entendida no sentido de prática social (Lave e Wenger, 1991),

idéia que será utilizada nesta pesquisa. Como *expressão de uma cultura*, destaco que baseada no antropólogo Tim Ingold a cultura será entendida como *habilidade* (*skill*). E da *rede de relações sociais complexas* que envolve a dança, entendo como as relações que se estendem entre todos os organismos vivos e não vivos, ou seja, não apenas entre as pessoas do contexto (alunos, professores, familiares), como também com o espaço, a música, o tempo, as roupas e acessórios.

Nesse sentido, entendo que dentre os aspectos que caracterizam a dança, mais do que movimentos corporais, ou a relação com a música, ou com o ritmo, o que define e dá especificidade a essa prática, é a questão da arte, a dança compreendida como uma manifestação artística:

> Entender a dança como arte é reconsiderá-la como uma linguagem própria do indivíduo, na qual ele encontra a possibilidade de expressão pela produção de uma manifestação (coreografia), conformada pela relação dialética existente entre si próprio, enquanto sujeito criativo, e o objeto, o movimento corporal, que é o material da dança ou a materialidade na dança. (RODRIGUES e CARNEIRO, 2007, p. 4)

Como um campo de estudos, como ressalta Alvarenga (2009, p.15), é perceptível a expansão das bibliografias sobre dança, devido à soma de iniciativas variadas de particulares, fundações culturais, instituições governamentais, projetos editoriais premiados por leis de incentivo e o aumento de produções acadêmicas sobre esse tema[5]. Isso também se deve ao fato de que a dança não é propriedade de um único campo de estudos, ela tem se mostrado como um campo *interdisciplinar*, cabendo ser problematizada nas mais diversas áreas do conhecimento[6].

---

[5] Vale ressaltar o esforço realizado pela pesquisadora Lúcia Villar, que produziu um levantamento das bibliografias de dança no Brasil. (Disponível em http://www.luciavillar.com.br/bibliodancebrasil.htm) Ela destaca que esse trabalho pode ser importante para estudiosos e profissionais da dança, como uma ferramenta útil em suas pesquisas. Lúcia Villar - Bibliotecária e licenciada em história, estudou dança na Escola Municipal de Bailados de São Paulo e participou do Balé do IV Centenário de São Paulo (1953-1955). Fonte: http://www.luciavillar.com.br/luciavillar.htm, acesso em 25/10/2010.

[6] Como exemplo dessa diversidade possível de estudo, podemos destacar trabalhos que são produzidos com enfoque histórico (ALVARENGA, 2009; CAMINADA, 1999), entre outros. Partindo de um referencial mais focado na Sociologia (FUHRMANN, 2008), ou da Comunicação (SIQUEIRA, 2006). Pesquisas que abordam aspectos psicológicos da dança (SANTOS *et al*, 2005). Trabalhos nos campos das Artes que problematizam a dança (ANDRADE E SANTIAGO, 2008), da Educação Física (GASPARI, 2002; DINIZ, 1998; RODRIGUES e CARNEIRO, 2007). Estudos que relacionam a dança, com o campo da linguagem (PEREIRA, 2005). A dança e as práticas educativas (MINELLO, 2006). Enfim, são muitas as possibilidades de pensar, trabalhar e problematizar a dança em suas diversas formas de manifestação, lembrando também que as pesquisas ressaltadas acima, não se restringem a esses campos, tais estudos abordam a dança com certos enfoques, mas com diálogos diversos.

Dentre as possíveis relações de temas de pesquisa em dança, Fuhrmann (2008) destaca que, de uma maneira ampla os trabalhos em dança no Brasil podem ser divididos em quatro grandes áreas: história e evolução da dança; saúde e dança; dança e comunicação e dança e educação. Nessa direção, a autora realizou um mapeamento das produções teóricas sobre dança no país na interface com a educação, uma vez que incluiu seu trabalho nessa área.

Partindo dessa classificação, percebi que um número grande de trabalhos podem ser incluídos nessa última grande área: *dança e educação*. Uma vez que abordam questões relativas aos processos de ensino (ANDRADE E SANTIAGO, 2008) e/ou de aprendizagem da dança (AFONSO, 2009). Destaco alguns temas que são problematizados nessa relação: a dança na escola (MARQUES, 2003; STRAZZACAPPA, 2001); os usos e funções que a dança desempenha enquanto atividade educativa (OSSONA, 1988); as possibilidades e implicações de como trabalhar com ensino de dança (MARQUES, 2001); qual o lugar da dança na escola, bem como quais os profissionais mais preparados para ministrar esse conteúdo (MORANDI, 2005; STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, BARRETO, 2004); a dança como elemento auxiliador para desenvolver o processo de aprendizagem de outras disciplinas (ROCHA *et al*, 2009); as contribuições da prática a dança no desenvolvimento das crianças (SANTOS, LUCAREVSKI e SILVA, 2005) entre outros.

Nos trabalhos acima, foi possível notar a preocupação com questões referentes ao ensino, ao discutirem metodologias, experiências docentes, a dança como uma prática considerada educativa. A aprendizagem aparece como conseqüência dos modos de ensino, ou como o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras, como proposto no estudo de Cátia Cavasin (2003, p.2) que "sugere a aplicação da dança na Educação Física como suporte ao desenvolvimento cognitivo-motor do educando". Ainda nesse sentido, outros estudos defendem a dança como meio de desenvolvimento de aspectos motores, mas também emocional e intelectual, bem como forma de normalizar ou melhorar o comportamento da criança, como pode ser visto na citação abaixo:

> A dança como uma atividade que prioriza uma educação motora consciente e global, não é só uma ação pedagógica, mas também psicológica, com o fim de normalizar ou melhorar o comportamento da criança, além de proporcionar o resgate de valores culturais, o aprimoramento do sendo estético, e o prazer da atividade lúdica para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. (SANTOS *et al* 2005 p.1)

O estudo de Cavasin (2003) apresenta o entendimento de dança com ênfase aos aspectos que podem ajudar no desenvolvimento. Essa pode ser considerada como uma visão

compartimentada do ser humano, onde existe uma dimensão que é corporal e outra que é mental:

> A dança permite desenvolver valores físicos através dos movimentos corporais motores (saltos, corridas e outros) e psicomotores, quando há movimentos de coordenação entre braços, pernas, cabeça e tronco. Também possui valores morais e socioculturais trazidos pelas danças folclóricas, onde a disciplina na realização das técnicas é fundamental. Traz, também, valores mentais através da concentração e do raciocínio na fixação das seqüências coreográficas. O corpo pode realizar movimentos mesmo havendo algumas limitações físicas. Nesses casos, seus benefícios também são terapêuticos. Portanto, dançar não é privilégio de alguns, mas um excelente método capaz de auxiliar na formação pedagógica e capaz de desenvolver em seus praticantes uma consciência corporal enquanto sujeito transformador do tempo e do espaço. Cavasin (2003 , p.7-8)

No que se refere à aprendizagem da dança a dissertação de Deborah Moura (2006) buscou analisar a influência do uso de dicas de aprendizagem, como facilitador no ensino de dança. Neste estudo, a aprendizagem é pensada partindo de referenciais da aprendizagem motora e é considerada como processamento de informações: com estágios de aprendizagem; com níveis de desenvolvimento motor; entre outros aspectos. Segue destacado:

> A maior parte das tarefas na dança exige o **processamento de informações** constante que varia desde a postura do dançarino, a execução correta do exercício, o acompanhamento rítmico da música e dos colegas em conjunto e para que a aprendizagem aconteça de forma eficiente, os processos de atenção devem estar constantemente liberados ou direcionados para o ponto mais relevante da tarefa. Com o intuito de auxiliar o aprendiz, existem **estratégias cognitivas** que conduzem a retenção de informações, conhecidas como dicas de aprendizagem. (Moura, p. 11) (grifos meus)

Partindo do exposto acima, percebe-se que a aprendizagem da dança, quando problematizada, tem sido pensada de um ponto de vista físico, motor, cognitivo e desenvolvimentista, na maioria das vezes de uma maneira compartimentada, deixando de dar relevância para a dança como uma prática social.

Em síntese, percebo que existe uma lacuna nos trabalhos sobre dança: faltam estudos que apresentem novas maneiras de pensar a aprendizagem, tanto na maneira de coletar os dados[7] como na forma de analisá-los, considerando as relações que permeiam a prática, os sujeitos que constituem o contexto, o corpo e a cultura.

[7] Destaco o trabalho de Gonçalves (2007), no qual foi realizado um estudo etnográfico. A pesquisa teve como objetivo investigar o "domínio de si exigido pelas rotinas de treinamento e como atletas e bailarinas interpretam e incorporam suas decorrências: dores, sacrifícios, privações, lesões, sucesso, expressão estética, entre outras". Nesse sentido, foram realizadas **incursões etnográficas** em uma equipe de atletismo e em uma turma de balé clássico. A coleta de dados deu-se através do registro em **diário de campo** das observações do **cotidiano** de cada prática, além de entrevistas realizadas com os sujeitos/atores desses campos (GONÇALVES, 2007, p.9).

Após esse primeiro momento, de conceituação e entendimento da dança de uma maneira geral, e do panorama sobre as produções acadêmicas que abordam a dança, é necessário ressaltar que existem hoje inúmeras manifestações em dança. Nesse sentido, foram criadas classificações, categorias que pudessem explicitar semelhanças e diferenças entre as diversas formas que a dança foi assumindo ao longo do tempo. E também com o intuito de facilitar o entendimento, os estudos e o ensino. Apresento a seguir, baseada em Santos e Almeida (2006), possíveis formas de classificação da dança e de acordo com Kallás (2006), uma proposta de divisão atual.

Segundo Santos e Almeida (2006, p. 1892) a dança pode ser considerada em duas formas: dança espiritual e dança litúrgica. A primeira tem como intenção o contato com o sagrado e é produzida por meio de cultos de participação coletiva. Como exemplos, elas destacam as danças primitivas e as danças que na antiguidade, que eram maneiras de homenagear e tentar comunicar com os deuses do Olimpo. Já as danças litúrgicas, são definidas por terem como foco o culto de relação (entre bailarinos e platéia), como a dança indiana, a dança moderna, a contemporânea e o balé. Nessa modalidade além dessa relação são usados elementos mágicos e recursos teatrais como suportes da narração do tema. As autoras apontam que na Idade Moderna, a dança dividiu-se em: danças populares, danças de corte ou balletos.

De forma ampla, Kallás (2006) propõe que se considerem: as danças eruditas e as danças populares. Compondo o primeiro grupo estão: a dança clássica, a dança moderna e a dança contemporânea. Consideradas como danças populares, estão as danças folclóricas, que foram tornadas normativas pela tradição; as danças de caráter transitório, que são disseminadas pela mídia e pela moda; e por fim, as danças popularizadas, que se tornaram populares devido à globalização, que se estabelece entre as duas anteriores, ou seja, tem um caráter mais permanente que a transitória sem adquirir as características da folclórica.

De acordo com Sônia Andrade (19-) na Itália nos séculos XIV e XV havia os *ballets*[8] de ceia, bailes e festas nas quais os dançarinos entravam, representando figuras mitológicas, que traziam ou anunciavam os pratos do jantar. Há um consenso entre os autores Andrade (19-); Faro (1986) e Portinari (1989) de que a origem do balé se deu nos entretenimentos de corte. Os espetáculos tinham um objetivo claramente social e político: um passatempo elegante para o monarca e sua corte (FARO, 1986); e para impressionar seus visitantes estrangeiros (ANDRADE, 19-). Também é consenso entre os autores acima que o

[8]*Ballet* - Derivado do italiano ballare (bailar). LIMA (2002, p. 51)

balé como espetáculo foi levado à França por Catarina de Médicis[9]. Apresentado em 15 de Outubro de 1581, o *Ballet Comique de La Reine*[10], marca o nascimento do balé de corte, que atingiu seu apogeu com Rei da França Luís XIV (PORTINARI, 1989).

Assim como a França outras cortes adotaram o balé, importaram o modelo, abrindo mercado de trabalho para mestres italianos e franceses (PORTINARI, 1989). No tocante à técnica da dança propriamente dita, havia uma mistura do virtuosismo italiano com a *finesse* francesa.

Segundo Faro (1986) as cinco posições básicas do balé parecem ter-se estabelecido no início do século XVII. Caminada (1999) esclarece que à Escola de Dança coube sistematizar o ensino do ballet, desenvolvendo um esquema básico e rígido de posições de cabeça, tronco, braços e pernas, sob a orientação de Pierre Beauchamps[11]. Boucier (2001, p.114) reforça essa idéia dizendo que "*Beauchamps* teve um papel decisivo na elaboração e na codificação da técnica clássica. Foi ele, principalmente, quem definiu as cinco posições básicas" (grifo no original).

O balé é chamado de dança clássica ou acadêmica, porque de acordo com Caminada (1999, p.105) "os princípios, em cima dos quais Beauchamps construiu a base do academismo e as inovações da técnica de elevação, transformaram a arte do ballet na mais duradoura de todas as formas de dança", por meio da qual o bailarino pode executar quase tudo o que um coreógrafo imagine para o seu corpo; como um alfabeto, com o qual é possível falar inúmeros idiomas.

Na origem do balé, é importante destacar que, somente os homens dançavam, interpretando todos os papéis, inclusive os femininos. (PORTINARI, 1989). Conforme destacam Gonçalves e Vaz (2008) no balé de corte a figura masculina é central, sendo a presença de mulheres escassa e secundária. O período romântico marcou sua idade de ouro e o predomínio da figura feminina, no balé romântico, as bailarinas tornam-se as estrelas dos espetáculos, enquanto os bailarinos passaram a assumir papéis coadjuvantes.

---

[9]De acordo com Caminada (1999, p. 85) "ao casar com o duque de Orleans, futuro rei Henrique II da França, Catarina levou para Paris, os costumes de sua terra, o requinte florentino, o gosto pelas artes e, como parte de um acervo que envolvia questões militares, trouxe também o violonista e maestro de danças, Baldassarino da Belgiojoso. (Balthasar de Beaujoyeulx)".

[10] Balé cômico da rainha (BOUCIER, 2001).

[11]Não encontrei uma data precisa do trabalho de codificação de Pierre Beauchamps. Pereira (2005) comenta em sua dissertação, que foi a partir de 1648 que ele assumiu o trabalho com a dança perante a corte de Luís XIV. Em 1661, foi criada a *Académie Royale de la Danse*, por "Luís XIV "Rei Sol" (PORTINARI, 1989, p.66). De acordo com Santos e Almeida (2006), oito anos depois, em 1669 a Academia se transformou em Escola Nacional de Balé, e em 1713 se tornou Balé da Ópera de Paris.

No início do século XIX, o balé chega ao Brasil, com a chegada da corte Portuguesa no país. De acordo com Alvarenga (2007) a vinda da família real portuguesa para o Brasil, incrementa os usos da dança na educação nobre e, também, da sociedade nativa mais abastada. Ele também destaca a presença das companhias líricas que vinham da Europa realizar apresentações nesses tempos coloniais como meio dessa tradição chegar ao Brasil.

Caminada (1999) ressalta que uma importante figura nesse período foi o *maître* Louis Lacombe, que chegou ao país como conseqüência da vinda da corte para o Rio de Janeiro, em 1808. Ele veio com a função de ensinar à nobreza e à Família Real as danças de salão da época e encenar pequenos números dançados para os intervalos das montagens líricas.

Segundo Alvarenga (2007) o século XX distingue-se pela vinda e permanência definitiva de vários professores e bailarinos, principalmente de nacionalidade russa, para muitas cidades brasileiras, que foram aos poucos formando nossas primeiras gerações de artistas-bailarinos e originando os primeiros grupos e companhias. Merece destaque a vinda da Russa Maria de Olenewa na década de 20. Em 1927 ela funda uma escola de dança no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Segundo Caminada (1999) essa escola foi inaugurada extra-oficialmente, foi a primeira escola de danças pertencente a um teatro no Brasil, somente em 1931 que os trabalhos foram reconhecidos oficialmente.

O balé em Minas Gerais, mais especificamente em Belo Horizonte, de acordo com Portinari (1989) se estabeleceu, na década de 40, graças ao esforço pioneiro de Carlos Leite. Alvarenga (2009) descreve que durante uma passagem do *Ballet da Juventude* por Belo Horizonte, em 1947, Carlos Leite, recebe um convite do Diretório Central dos Estudantes (DCE) para criar aqui a primeira escola de balé clássico da cidade. Ele aceita e se muda para a cidade, iniciando em Belo Horizonte, o trabalho de ensino do balé ao qual ele se dedicou até o final de seus dias. Carlos Leite funda também o primeiro grupo profissional da capital mineira, *o Ballet Minas Gerais*, que, ao longo dos anos, após sucessivas transformações, tornou-se o que é hoje a *Companhia de Dança Palácio das Artes* (ALVARENGA, 2006).

Dentre os artistas brasileiros da dança nesse período: bailarinos, coreógrafos, professores, pioneiros da dança no país, destaco a figura de Klauss Vianna, que é considerado, conforme aponta Alvarenga (2009, p.14) “um dos introdutores do que ficou conhecido como Expressão Corporal e, também, da chamada Preparação Corporal para artistas cênicos brasileiros”. Natural de Belo Horizonte, Klauss foi aluno da primeira turma aberta nessa cidade pelo professor de balé Carlos Leite, em 1948 (ALVARENGA, 2009).

1.2 Problematizando a aprendizagem

Neste item apresento os referenciais que fundamentam a discussão sobre a aprendizagem neste trabalho. Em primeiro lugar, a teoria da *forma escolar*, segundo Vicent, Lahire e Thin (2001), no qual os autores apresentam a forma escolar como um modo de socialização hegemônico, que não se detêm as portas da instituição escolar, nem é limitada por ela, mas é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais (p. 46). Em seguida, apresento a abordagem da *Aprendizagem Situada*, de Lave e Wenger (1991), na qual a aprendizagem é compreendida como processos situados, que se dão na prática (GOMES, 2007). Embora essas perspectivas possam parecer inicialmente como opostas, entendendo que toda aprendizagem é situada. Assim, a forma escolar será tomada como um tipo específico de aprendizagem situada. Destaco também, os conceitos do antropólogo Tim Ingold (2000, 2001a, 2001b) de cultura como *habilidade*, e de aprendizagem como *educação da atenção*. Com essas teorias pretendo dar visibilidade aos diferentes aspectos da aprendizagem da dança. Por fim, ressalto três trabalhos etnográficos (WACQUANT, 2002; SAUTCHUK, 2007; FARIA, 2008) que abordaram a aprendizagem de práticas sociais e como eles me ajudam a descrever e analisar meu objeto de pesquisa.

1.2.1 A teoria da forma escolar

Vicent, Lahire e Thin (2001) realizam um resgate histórico da origem da escola e descrevem a *forma escolar* de relações que se instaura a partir da criação dessa instituição. Eles iniciam apresentando a "invenção" da forma escolar, a fim de "compreender como, não sem dificuldades, um modo de socialização se impôs a outros modos de socialização" (VINCENT; LAHIRE e THIN, 2001, p. 11). Recorrer, então a esse percurso é o que permite entender a *forma escolar* como unidade:

> É, portanto, a análise sócio-histórica da emergência da forma escolar, do modo de socialização que ela instaura, das resistências encontradas por tal modo, que permite definir esta forma, quer dizer, perceber sua unidade (a da forma) ou, mais exatamente, pensar como unidade o que, de outro modo, somente poderia ser enumerado como características múltiplas. (VINCENT; LAHIRE e THIN, 2001, p. 12).

Vincent; Lahire e Thin (2001, p. 13) definem que surge nas sociedades européias uma forma de relação social inédita (porque é distinta; se autonomiza em relação às outras relações sociais) entre um "mestre" e um "aluno", que é chamada de relação pedagógica. Essa forma de relação social instaura um lugar específico: a escola, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais. De acordo com esses autores, a escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à "constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos mestres" (VINCENT; LAHIRE e THIN, 2001, p.28).

Além do surgimento de um espaço determinado, sob a autoridade de especialistas e cujas ações são orientadas paras educação, Vicent, Lahire e Thin (2001, p.37-38), definem que a *forma escolar* se caracteriza por um conjunto coerente de características: a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; e a multiplicação dos exercícios. Embora esse novo modo de socialização, se realize em primeiro lugar na escola, ele se expande e também passa a estruturar outros espaços, uma vez que toda relação social pode ser pedagogizada. (VINCENT; LAHIRE e THIN, 2001, p. 13).

Os autores argumentam que esses traços, esse modo escolar de socialização, **"**não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais" (p. 38). Essa predominância se deve ao fato da forma escolar ter transbordado da fronteiras das escolas, atingindo e atravessando numerosas instituições e grupos sociais (VINCENT; LAHIRE e THIN, 2001, p. 39)

1.2.2 A aprendizagem situada: Participação Periférica Legitimada

De acordo com Lave e Wenger (1991, p.29) a aprendizagem vista como atividade situada tem como característica central um processo denominado *participação periférica legitimada*[12]. Isso significa que existem diferentes formas de engajamento na prática: os iniciantes (ou novatos) desde que sejam aceitos como participantes legítimos (que sejam

[12] No original: *Legitimate Peripheral Participation* (LAVE E WENGER, 1991). Ao longo do texto usarei a sigla da tradução em português: PPL – Participação Periférica Legitimada.

reconhecidos como membros) vão se movendo à uma participação plena, constituindo-se como veteranos.

Os autores definem que a aprendizagem é um *aspecto central* e *inseparável* da prática social (p. 31). Assim, não é uma relação entre professor-aluno (mestre-aprendiz) que define a aprendizagem (Lave e Wenger, 1991, p.91), ou seja, conforme esclarece Gomes (2007), essa abordagem revela que o processo de aprendizagem não depende da existência de uma relação mestre-aprendiz, e não depende da instauração de uma relação pedagógica. Nesta teoria entende-se que a aprendizagem é inerente á prática social, dessa forma não é necessário providenciar que a aprendizagem aconteça, ela acontece sempre, uma vez que toda aprendizagem é situada (LAVE e WENGER, 1991).

A aprendizagem através da *participação periférica legitimada* (PPL) toma lugar, não importa qual forma educativa proporcione o contexto da aprendizagem (LAVE e WENGER, 1991). Como um aspecto da prática social, a aprendizagem envolve a pessoa total, implica não somente uma relação em atividades específicas, mas uma relação nas comunidades sociais – implica tornar-se um participante total, um membro, uma classe de pessoa (LAVE e WENGER, 1991, p. 53).

Segundo Hanks (1991) essa teoria propõe uma mudança de paradigma da aprendizagem, deixando de ser entendida com um processo interno e assumindo-a com um processo social. Lave e Wenger (1991) esclarecem que essa noção de aprendizagem foi gerada inicialmente na investigação sobre a aprendizagem do ofício dos alfaiates Vai e Gola na Líbéria, dirigido pelas seguintes perguntas:

> Como os aprendizes podiam envolver-se em um padrão comum e estruturado de experiências de aprendizagem sem ser ensinados, examinados ou reduzidos a copiadores mecânicos das tarefas cotidianas de alfaiataria? Como eles se transformam em alfaiates hábeis e respeitados? (Lave e Wenger, 1991, p. 30)

Nesse sentido a teoria da *Aprendizagem Situada* e o conceito de *Participação Periférica Legitimada* ajudam a compreender melhor essas questões da aprendizagem nas quais não há situações de ensino observáveis, mas a aprendizagem acontece. A PPL funciona como um conceito operacional, proporciona uma maneira de falar (descrever, explicitar) as relações entre os recém chegados e os veteranos e, além disso, sobre as atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática para assim, entender a aprendizagem. Este conceito possibilita descrever pessoas com diferentes domínios da prática (LAVE e WENGER, 1991).

Os autores alertam para dois cuidados importantes com o uso do conceito de *participação periférica legitimada* (PPL). O primeiro ponto é que o conceito deve ser tomado com um todo, cada um de seus componentes é indispensável na definição dos outros e não podem ser considerados em isolado. Seu caráter composto e a facilidade de se propor um termo contrário a cada um de seus componentes pode ser enganoso. (LAVE e WENGER, 1991, p. 35) Destaco a seguir cada um dos termos com as definições e descrições apresentadas por Lave e Wenger (1991).

A *participação* está sempre fundada na negociação e renegociação situada dos significados no mundo. Tem como proposta dissolver a dicotomia entre atividade cerebral e corpórea; entre contemplação e envolvimento e ente abstração e experiência. A *periferialidade*[13] sugere que existem formas múltiplas variadas e mais ou menos comprometidas e inclusivas de estar localizado nos campos de participação definidos por uma comunidade. A forma que a *legitimidade* da participação adquire é uma característica definidora das maneiras de pertencer e por isso não é somente condição crucial para a aprendizagem, mas um elemento constituinte de seu conteúdo. Assim, a periferialidade legítima dos recém chegados lhe proporciona mais do que posto 'observacional', crucialmente envolve a participação como forma de aprender (LAVE e WENGER, 1991, p.95)

A segunda questão é que PPL não é em si, uma forma educativa, muito menos, uma técnica de ensino, ou uma estratégia pedagógica, é um ponto de vista sobre a aprendizagem, uma maneira de entendê-la (LAVE E WENGER, 1991, p.40). Ao revisitar esse conceito Lave (2008, p. 283) acrescenta que essa teoria não foi pensada/planejada como um modelo normativo ou prescritivo para o que fazer diferente ou como criar melhores salas de aula ou negócios.

Lave e Wenger (1991, p.53) ressaltam que a aprendizagem implica tornar-se capaz de envolver-se em novas atividades, executar novas tarefas e funções, dominar novas compreensões (que não existem em isolado, mas são parte de um amplo sistema de relações nas quais elas têm significado). Assim, a pessoa é definida conforme se definem essas relações, ou seja, aprender envolve a construção de identidades. Os autores concebem a identidade como as relações vividas a longo prazo, entre as pessoas, seu lugar e participação.

Ainda, é importante ressaltar que as diferentes formas de participação na prática envolvem tensões, relações de poder. De acordo com Lave (2008, p.290) conflitos entre mestres e aprendizes (ou menos individualmente – entre gerações) tomam lugar no curso da

[13] Ressalto que a periferia não existe como uma localidade, mas como uma forma de participação.

participação diária. O conflito é experimentado e resolvido através da experiência cotidiana compartilhada na qual os pontos de vista diferem e os interesses comuns estão em jogo. Dessa forma, a estrutura social desta prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem as possibilidades para a aprendizagem (LAVE e WENGER, 1991, p.98).

1.2.3 Aprendizagem como educação da atenção

No esforço de explicar como as pessoas aprendem, ou como adquirem conhecimento, ou ainda "como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela experiência de nossos ancestrais" (INGOLD, 2001a, p. 113), o antropólogo, Tim Ingold (2000; 2001a; 2001b) apresenta dois conceitos fundamentais que ajudam a responder tais questões: o conceito de cultura como *habilidade* e de aprendizagem como *educação da atenção*. Ingold (2001a, p.114) define que é através de um processo de *habilitação* (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Dessa forma, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, conforme proposto pela ciência cognitiva[14], mas uma *educação da atenção*.

Ingold (2000, p. 4) ressalta a concepção do humano não sendo como uma entidade composta de partes separadas mas complementares, como um corpo, mente e cultura, mas ao invés disso como um *lócus* singular de criatividade crescendo dentro de campo contínuo de relações[15]. Em seguida, o autor argumenta que aquilo que estamos acostumados a chamar de variação cultural consiste de fato em variações de *habilidade*.

[14] "Esta abordagem argumenta que o conhecimento existe na forma de 'conteúdo mental', que, com vazamentos preenchidos e difusão pelas margens, é passado de geração em geração, como a herança de uma população portadora de cultura. Um dos principais proponentes antropológicos dessa abordagem é Dan Sperber". (INGOLD, 2001a, p.113)

[15] Tim Ingold trabalha a partir de uma abordagem *ecológica*. De acordo com Gomes (2007) pode-se considerar Gregory Bateson como o precursor dessa perspectiva; que surge como uma possibilidade de romper com a recorrente oposição entre natureza e cultura, ou entre as Ciências da Natureza e as Ciências Sociais (VELHO, 2001), e também da necessidade de superar a separação entre mente, corpo e cultura que caracterizava as abordagens anteriores (GOMES, 2007). Tal abordagem apresenta uma visão holística, centrada na relação do organismo com o ambiente. Conforme esclarece Sautchuk (2007) trata da relação dos organismos-pessoas, isto é, dos animais (sejam eles humanos ou não humanos), em sua relação com o ambiente. Segundo define Ingold (2001a, p.148) "uma abordagem propriamente ecológica, no meu modo de ver, é aquela que trata o organismo-no-seu-ambiente não como um compósito de fatores internos e externos, mas como uma totalidade indivisível. Esta totalidade é, na verdade, um sistema desenvolvimental, e a ecologia lida com a dinâmica de tais sistemas".

Nesse sentido, Ingold (2000, p.4) define que *habilidades* (*skills*) não são técnicas do corpo[16], mas capacidades de ação e percepção de todo o organismo (indissoluvelmente corpo e mente) situados em um ambiente ricamente estruturado[17]. Pelo fato de serem propriedades de organismos humanos as *habilidades* são conseqüentemente tanto biológicas quanto culturais. Se tornar *habilitado* (*skilled*) na prática, segundo Ingold (2000, p.4), não significa possuir um série de capacidades generalizadas, como compartimentos de uma natureza humana universal.

Sobre como são constituídas, Ingold (2000, p. 5) esclarece que *habilidades* não são transmitidas de geração para geração, mas são 'regeradas' em cada, incorporadas dentro de um *modus operanti* (modos de ação) de desenvolvimento do organismo humano por meio de treinamento e experiência na performance de tarefas particulares. Ou seja, as *habilidades* são constituídas por meio do engajamento na prática, e não como capacidades universais; dessa forma não são diretamente transferíveis para outros contextos ou tarefas. Conforme destaca Ingold (2000, p.5) o estudo de *habilidade* demanda uma perspectiva que situe o praticante certo do começo, no contexto de uma atividade engajada com a constituição de seu entorno.

Conforme exposto e de acordo Velho (2001, p.137) todas as *habilidades* são aprendidas, mesmo aquelas que eram supostas como capacidades inatas, como andar ou falar. Respondendo, então, à pergunta inicial de como uma geração contribui para o a capacidade de conhecer (cognoscibilidade - *knowledgeability*) da geração seguinte, Ingold (2001a) define que a contribuição dada por cada geração às suas sucessoras se revela como, o que James Gibson chama de *educação da atenção.*

Ingold (2001a) detalha que o entendimento proposto por Gibson, com esse conceito foi que as pessoas não aprendem absorvendo representações mentais ou esquemas para organizar dados brutos de sensações corporais, mas através de uma sintonia fina ou sensibilização de todo o sistema perceptivo, incluindo o cérebro e os órgãos receptores periféricos junto com suas conexões neurais e musculares, com aspectos específicos do

[16] Ingold (2001b, p.21) esclarece a questão de que a "habilidade não pode ser considerada simplesmente como uma técnica do corpo", no sentido proposto por Marcel Mauss. Ingold (2001b, p.21) argumenta que "essa redução de técnica para mecânica é uma inevitável conseqüência do isolamento do corpo como um objeto natural ou físico, ambos partindo da (desincorporado – disembodied) agência que põem isso para o trabalho e para o meio na qual isso opera" (tradução minha). Ou seja, em um sentido de técnica reduzido a um movimento mecânico.

[17] Ingold (2001b, p. 21) revisita esse conceito e amplia esse entendimento definindo que "habilidade é uma propriedade não do corpo humano individual como uma entidade biofísica, uma 'coisa nela mesma', mas no campo total de relações construídas pela presença do organismo pessoal, indissociável (indissolubly) corpo e mente, em um ambiente ricamente estruturado".

ambiente. Então, as pessoas aprendem copiando[18](imitanto) as atividades de praticantes já capacitados (mais experientes; mais habilidosos) e fazendo (tentando fazer, repetindo). Referenciado em Gatewood (1985), Ingold (2001a, p.141) destaca que:

> O iniciante olha (assiste), sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente.

Com relação ao aumento do conhecimento, à aprendizagem, Ingold (2001a, p.138) assinala que não se trata de conhecimento que me foi comunicado; trata-se de conhecimento que eu mesmo construí seguindo os mesmos caminhos dos meus predecessores e orientado por eles. Ou seja, o aumento do conhecimento na história de vida de uma pessoa não é resultado da transmissão de informação, mas sim de *redescoberta guiada* (orientada) (INGOLD, 2001a, p. 138). É uma *redescoberta* pois exige que o iniciante percorra os caminhos por ele mesmo, e *guiada* no sentido que existe outros (*experts*) já percorreram esses caminhos, e contribuirão orientando os novatos, ou ainda:

> O processo de aprendizado por redescoberta guiada (redescobrimento dirigido) é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar (execução). Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo (INGOLD, 2001a, p.141)

Dessa forma, o papel do tutor (veteranos) é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim 'pegar o jeito' da coisa (Ingold, 2001a, p.141). Baseado na perspectiva Gibsoniana, Ingold (2001a, p. 142) esclarece que se o conhecimento do especialista é superior ao do iniciante, não é porque ele adquiriu representações mentais que o capacitam a construir um quadro mais elaborado do mundo a partir da mesma base de dados, mas porque seu sistema **perceptivo está regulado para 'captar' aspectos essenciais** que simplesmente passam despercebidos pelo iniciante (ou que ele falha em notar). Assim, o aprendizado, a *educação da atenção*, equivale a este processo de afinação (*attunement*) do sistema perceptivo (INGOLD, 2001a). Enfim, é dentro do processo da vida das pessoas no mundo que todo conhecimento é constituído (INGOLD, 2001a, p.146).

[18] Ingold (2001b, p.141) esclarece que "copiar não é fazer transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é, em vez disso, uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem".

1.2.4 A aprendizagem de práticas sociais em trabalhos etnográficos

Nesse percurso de fundamentação teórica, além dos referenciais apresentados anteriormente, três trabalhos etnográficos que tratam da aprendizagem de práticas sociais foram fundamentais para a construção, delimitação, visualização e embasamento das análises desse trabalho.

Löic Wacquant (2002), no livro *Corpo e Alma*: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe, apresenta detalhadamente o contexto de um *gym*[19] norte americano e as relações que se dão nesse espaço. A partir de "uma experiência pessoal de iniciação a um ofício do corpo" (p.11), ele descreve a aprendizagem do boxe. O autor aborda a questão da dificuldade de traduzir, de "encontrar formas expressivas adequadas" para explicar uma prática corporal, sem com isso perder ou diminuir as suas propriedades:

> Como dar conta, antropologicamente, de uma prática tão intensamente corporal, de uma cultura totalmente cinética, de um universo no qual o mais essencial transmite-se, adquire-se e desdobra-se aquém da linguagem e da consciência – enfim, de uma instituição feita de homem (ns) e que se situa no limite prático e teórico da prática? (WACQUANT, 2002, p. 15)

Nesse esforço de tradução dessa prática, do seu cotidiano e das suas nuances, Wacquant (2002) divide essa obra em três textos. O primeiro desembaralha a meada das relações agitadas que ligam a rua e o ringue, e como, por meio de um modo prático e coletivo, se dá a aprendizagem do boxe. "O segundo texto (...) descreve minuciosamente uma jornada de reuniões de boxe em um bar de um bairro operário do South Side, desde os preparativos de pesagem oficial, de manhã cedo até a volta das festividades, depois das lutas, tarde da noite" (p.24). "O terceiro texto (...) é uma notícia sociológica. (...) ele segue passo a passo a preparação e a apresentação do autor na temporada de 1990 das Chicago Golden Gloves (...)" (p.24-25).

Um dos pontos chave de diálogo com esse trabalho, entre outras inúmeras contribuições, foi o fato dele ter sido realizado em uma instituição. A descrição feita por Wacquant (2002) da estrutura e o funcionamento da organização me ajudou a perceber aspectos importantes em campo. Além disso, as descrições e análises feitas pelo autor ao

[19] Academia de boxe de Woodlawn - *Woodlawn Boys Club*

longo do livro, sobre o "processo de educação do corpo" (p.79) foram essenciais para que eu conseguisse visualizar e relacionar com o que acontecia no contexto onde eu realizei a pesquisa.

Na tese *O Arpão e o Anzol*: técnica e pessoa no estuário do Amazonas, Carlos Sautchuk (2007) ao propor analisar a relação entre o pescador e a prática da pesca, ele compreende que essa é uma ligação intrínseca, para além do caráter adaptativo ou de identificação. E ainda:

> Tendo em vista a prática das atividades lacustres e costeiras, efetuadas por diferentes grupos no Sucuriju, busco estudar quais são as relações particulares entre as formas de captura e produção do pescado e a configuração das pessoas que realizam a atividade. Atentando para a relação entre os processos de reprodução da pesca e dos pescadores, a questão da competência ou das capacidades envolvidas na inserção na atividade ressalta como tema central, discutido a partir das noções de técnica e de pessoa. (SAUTCHUK, 2007, p. 7)

Assim, Sautchuk (2007) descreve a construção da pessoa e a aprendizagem da pesca. O autor (p. 235) "relaciona a capacidade de atuação na pesca e sua forma de aprendizado com a construção da pessoa no caso de laguistas[20] e pescadores". Ao discutir a aprendizagem, Sautchuk (2007) faz uma problematização das noções recorrentes na aprendizagem como "transmissão", "socialização" e "reprodução". Nesse sentido, este trabalho contribui para minha pesquisa, situando a perspectiva que utilizo neste texto. Essa tese possibilitou compreender a abordagem *ecológica*, tanto teoricamente, pela apresentação de conceitos e autores, como pela maneira que o autor articula os dados de campo e realiza as análises por meio dessa abordagem. Além disso, também permitiu visualizar as teorias e proposições de Tim Ingold em relação com o tema e problema da pesquisa.

O terceiro trabalho etnográfico que destaco como importante para essa dissertação foi a tese de Eliene Faria (2008), A aprendizagem *da* e *na* prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte. A autora (2008, p. 16) descreve/analisa "a trama cotidiana de produção do futebol no bairro Universitário: nas aulas de educação física, no projeto social Esporte Esperança/Segundo Tempo, no treino do Racing e nas práticas de futebol no campo do bairro". Fazendo paralelo entre duas teorias da aprendizagem, Faria (2008, p.16) descreve e analisa a participação dos jovens nas práticas futebolísticas como modos situados de aprendizagem e o impacto da forma escolar nas práticas futebolística dentro e fora da escola, ou seja:

[20] Que atuam nos lagos (SAUTCHUK, p.4)

> Ao descrever os modos de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte, busquei dar relevo àquilo que é traço singular das relações sociais escolares, segundo a teoria da "*forma escolar*", e a outros modos de relação social de aprendizagem, segundo a noção de *aprendizagem situada* de Lave e Wenger. (FARIA, 2008, p.30)

Dessa forma, essa pesquisa possibilitou perceber as aproximações e os distanciamentos entre as teorias da *forma escolar* e da *Aprendizagem situada*, contribuindo para que no meu trabalho eu também pudesse trabalhar com essa fundamentação. Além disso, as descrições e análises etnográficas me ajudam a problematizar questões do meu campo de pesquisa e também a visualizar relações entre os sujeitos e o contexto.

1.3 Caminhos e encaminhamentos da pesquisa: a metodologia

> *"A arte do pesquisador, ao que nos parece, estaria exatamente em sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação em que se coloca".* Zaia Brandão (2000, p.10-11)

A escolha da etnografia se justifica pelo campo teórico com o qual o estudo se fundamenta: a Antropologia. Segundo Gusmão (1997) o olhar antropológico é dependente de pressupostos que orientam as perguntas que são feitas e indicam caminhos de busca das possíveis respostas. Em seguida, a pesquisa de campo se mostrou mais do que um método ou técnica de coleta de dados, mas como um percurso necessário para que fosse possível reconhecer as aprendizagens da dança clássica no contexto pesquisado.

A observação participante[21] se configurou como a maneira de estar no cotidiano da instituição, nas aulas, corredores, camarins; espaços e tempos nos quais havia a possibilidade de captar as ações e os discursos em atos (GOLDMAN, 2006). Por se caracterizar como uma interação contínua e direta entre pesquisador, sujeitos e contexto e, além disso, permitir perceber a rede de relações que se configuram, essa forma de pesquisa se mostra como uma alternativa muito enriquecedora (COHN, 2005).

[21] Ou *participação observante*, conforme proposto por Wacquant (2002), uma vez que, entendo ter participado da prática não apenas dos dias que fiz as aulas com as turmas, mas da mesma forma quando estava assentada assistindo as aulas, porque observar é também uma forma participação.

Destaco que a pesquisa etnográfica não tem como pretensão explicar tudo que os sujeitos fazem; a proposta é explicitar o que acontece, no sentido cotidiano, segundo esclarece Goldman (2006, p. 170):

> Nossos objetivos, então, talvez não devam ser tão grandiosos quanto poderíamos desejar: desvendar relações supostamente misteriosas que, ao mesmo tempo, motivariam os seres humanos e seriam a explicação de tudo o que eles fazem. Nossa tarefa talvez seja mais modesta: elaborar teorias etnográficas capazes de devolver o que quer que estudemos à sua **quotidianidade**, "essa espécie de tédio universal existente em toda cultura".

Esse aspecto, de dar relevância ao que é recorrente em campo, tem sido princípio da observação participante desde o trabalho de Malinowski, em 1922, com os trobriandeses, no qual Malinowski (1990) destaca "os imponderáveis da vida real" como parte do método de pesquisa etnográfico, e como tarefa do pesquisador buscar as *regularidades*, os *dados da vida diária* e ainda o *comportamento ordinário* do grupo pesquisado. Trazendo para hoje, isso continua importante, pois isso dá pistas para pensar questões sobre a prática, a partir de sua configuração no cotidiano. E para o meu interesse de estudo, foi fundamental perceber o que se repetia para tentar compreender como acontecem a(s) aprendizagem(ns) da e na dança.

Ressalto que além do interesse de estudos por culturas distantes, personagens exóticos e ritos desconhecidos; as cidades, grupos sociais, manifestações e práticas também têm sido temas de estudos antropológicos. Houve uma mudança no olhar antropológico, além do reconhecimento e o registro da diversidade cultural, interessa a compreensão das experiências humanas (MAGNANI,1997).

Outra questão importante que deve ser lembrada com relação ao trabalho etnográfico é que a pesquisa é influenciada pela subjetividade do pesquisador, pela especificidade do contexto e dos acontecimentos e situações vivenciadas em um determinado tempo e espaço:

> Na antropologia, a pesquisa depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas da disciplina em determinado momento, do contexto histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia no local da pesquisa, entre pesquisador e pesquisados. (PEIRANO, 1992, p.9)

Nesse sentido, por mais que haja um esforço do pesquisador em descrever os fatos da forma que eles aconteceram, não tem como esse exercício ser neutro. A forma de olhar, e o que dar atenção em campo, está relacionada com a biografia do pesquisador, como a autora Mariza Peirano destaca.

Por fim, relacionando o interesse da pesquisa antropológica em conhecer, compreender as experiências humanas, com a presença de um pesquisador humano em campo, assinalo que não só ele interfere no campo, alterando o contexto, como também é modificado por ele. Como enfatiza Peirano (1992, p.7) "as impressões de campo não são, apenas recebidas pelo intelecto, mas exercem um verdadeiro impacto na personalidade total do etnógrafo". E assim, se define a característica fundamental da antropologia: o estudo de experiências humanas a partir de uma experiência pessoal (a do etnógrafo), (GOLDMAN (2008).

1.3.1 Da escolha do Cefar à coleta de dados

Durante o percurso de construção do desenho de pesquisa, com base nos objetivos e nos referenciais teóricos, muitos eram os espaços que se mostravam possíveis para a realização deste trabalho. Nesse sentido, parti para uma pesquisa exploratória, na qual estive em 5 escolas de dança[22] em Belo Horizonte; levantando critérios iniciais como: localização, faixa etária dos sujeitos (crianças), classe econômica. Entretanto, definir o local de pesquisa apenas com base em algumas dessas características não se mostrava suficiente para os meus interesses de estudo.

Então, considerando a importância das relações de aprendizagem (LAVE E WENGER, 2001), não apenas entre os membros de uma mesma turma, mas também entre alunos novatos e veteranos, entre alunos e professores, entre os sujeitos e o espaço, entendia ser necessário um lugar de pesquisa onde os praticantes tivessem diferentes oportunidades de participação e aprendizagem.

Nessa direção, dentre os campos de pesquisa possíveis, identifiquei o Centro de Formação Artística, com base no que eu já conhecia sobre essa escola por meio do meu envolvimento com a dança[23]. Tinha como pressuposto que esta era uma escola de dança

[22] Estive nos seguintes instituições: Academia Wanda Bambirra, localizada no Sion; Escola de Dança no shopping *BH 2 mall*, Belvedere –BH; Colégio Santo Agostinho, Vale dos Cristais – Nova Lima; Colégio Santo Agostinho, Lourdes – BH; Escola Mundo Feliz, Gutierrez – BH. Nas escolas, as aulas de balé eram aulas especializadas que aconteciam em horários extra-classe (geralmente após o término da aula). Agradeço à essas instituições que permitiram minha entrada e observação das aulas. Pesquisa realizada nos meses de Abril e Maio de 2009.

[23] Quando eu estava com onze anos de idade iniciei meu contato com a **dança de salão**. Desde então, tenho participado da dança nos mais diversos papéis: como aluna, bailarina, monitora e professora e expectadora. Nesse contexto tenho convivido com outros alunos, professores, bailarinos e coreógrafos.

diferente de outras escolas de dança da cidade, por ser uma escola com foco na formação artística; por ser um centro que oferece cursos de dança, música e teatro, e ainda por estar localizado dentro do Palácio das Artes, uma instituição de referência na cidade.

Busquei maiores informações sobre o curso de dança em conversas com ex-alunos e dados do site da Fundação Clóvis Salgado[24] que me fizeram ainda mais interessada nesse contexto. Então, em Agosto de 2009, estive no Cefar ainda como um exercício exploratório. Ao entrar no prédio da escola percebi que esse contexto poderia desvelar aspectos importantes para a aprendizagem da dança. O trecho abaixo expressa o momento que presenciei naquele dia:

> "*Foi impressionante. Tudo estava acontecendo ao mesmo tempo. Jovens ensaiando coreografias no meio da escada, as duas salas de dança ocupadas com aulas e ensaios, alunos dos diferentes gêneros e faixas etárias; sons de diversos instrumentos permeavam o espaço, dentre os quais eu conseguia identificar: violino, flauta e sax."* (Nota de campo, 19 de Agosto de 2009)

Neste primeiro contato, algumas características já se mostravam diferentes das escolas nas quais eu havia realizado a pesquisa exploratória anteriormente. Nas aulas, a música estava sendo tocada "ao vivo", a aula de clássico era acompanhada por uma pianista e as aulas de dança contemporânea por instrumentos de percussão, mostrando-se como um aspecto singular da prática da dança cotidiana no Cefar. Também me chamou à atenção a diversidade dos sujeitos que estavam presentes na escola naquele dia. Havia alunos de diferentes faixas etárias, desde mais novos em torno de 12 anos, até alguns que pareciam ter mais de 20 anos; alunos homens e mulheres; meninos e meninas, e um professor estava dando aula. Um contraste com as outras instituições, nas quais durante as minhas observações a presença era exclusiva de mulheres; e que havia apenas uma turma fazendo aula e as alunas tinham idades bem próximas.

Dentre essas e outras características singulares do Cefar, ressalto que o que foi determinante para escolha dessa instituição para a realização desse trabalho é que esse é um dos espaços que forma bailarinos. Uma vez que a constituição de um bailarino, não se restringe a uma instituição, está permeada por outros espaços/contextos dos quais os sujeitos participam: mídia, família, escola, teatros, espetáculos, apresentações (tanto como protagonistas, bailarinos, como também espectadores) e etc. Esse contexto não é uma escola que apenas ensina a dançar balé, mas um dos importantes lugares que constitui bailarinos, que

[24] http://www.fcs.mg.gov.br/cefar/75,,departamento-de-danca.aspx

tem como objetivo formar bailarinos e que tem legitimidade para isso. Enfim, pesquisar nesse contexto se mostrou desde o início como um desafio, pois como dar conta de perceber e analisar a influência dessas e outras peculiaridades da instituição nas aprendizagens da dança.

Após a definição e desejo de realizar a pesquisa no Cefar, ainda no segundo semestre de 2009, entrei em contato com a chefe do Departamento de Dança, para pedir a autorização para o meu estudo. O retorno foi positivo, dizendo que não haveria nenhuma restrição para a realização do meu trabalho. Mas por se tratar de uma instituição seria necessário haver um acerto formal[25] da pesquisa, que foi efetuado em Fevereiro de 2010.

Assim, o trabalho de campo teve início na segunda semana de Março, um mês após o início das aulas, devido ao requerimento feito pela escola. Com a justificativa de que o primeiro mês de aula é o tempo onde a professora e os alunos estão se conhecendo e estabelecendo os combinados iniciais, sendo que a minha presença nesse período poderia causar algum constrangimento.

Como recorte de pesquisa, defini que eu iria acompanhar as aulas dos quatro primeiros anos[26] do curso básico de dança, uma vez que dessa forma poderia perceber a mudança de participação na prática (ou as aprendizagens, conforme Lave e Wenger (1991)), os novatos (primeiro ano) e os anos seguintes em direção à uma participação plena. As turmas são: Preliminar 1, Preliminar 2, Básico 1 e Básico 2, conforme exposto pela Estrutura Curricular do Departamento de Dança (Anexo I), que têm uma expectativa de idade entre 8 e 12 anos.

Nos três primeiros anos (pré. 1, pré.2 e básico 1), acompanhei as aulas de *técnica clássica*, uma vez que essas turmas somente têm aula de dança dessa modalidade. Destaco que essa forma de organização e oferta das disciplinas pode levar ao entendimento de que a

[25] Em Outubro de 2009 enviei um email para a Chefe do Departamento de Dança, explicando meu interesse em realizar a pesquisa de campo do mestrado na escola de Dança do Cefar e, em seguida, enviei meu projeto completo. Agendamos para Dezembro de 2009, uma reunião, onde apresentei meus objetivos e a metodologia de pesquisa. Neste encontro, ela autorizou a pesquisa e pediu que em Fevereiro de 2010 eu retornasse para que fosse feita uma autorização formal. Conforme marcado retornei à instituição no ano seguinte, para minha surpresa havia mudado a Chefe do Departamento de Dança. No entanto, isso não prejudicou em nada, pois a nova chefe já havia sido comunicada sobre minha pesquisa. Como documentação para acerto da minha presença, utilizamos três documentos: o primeiro uma *carta de apresentação*, assinada pelo coordenador do curso de Mestrado em Lazer – Hélder Ferreira Isayama; o *termo de anuência da instituição* (anexo IV do protocolo do COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG), e uma *carta de resumo/descrição da metodologia* de pesquisa, com minha assinatura e do orientador.

[26] Não acompanhei as seis turmas (seis anos) do curso básico, primeiramente devido ao tempo de mestrado, que não seria suficiente para analisar e dar conta de tantos dados de campo. E, além disso, como a proposta inicial da pesquisa era acompanhar as aulas de dança de crianças, considerei que esses quatro anos de curso, por abrangerem idade esperada entre 8 e 12 anos iriam atender esse meu interesse de estudo.

instituição (Cefar) considera, assim como outras escolas e companhias de dança, que o balé clássico é a base para o aprendizado da dança[27].

O quarto ano (básico 2), além das aulas de técnica clássica, os alunos têm aula de dança popular e dança moderna[28]. Como essas práticas faziam parte da formação no balé escolhi acompanhar as aulas de *dança popular* dessa turma. Após a realização da pesquisa, percebo que foi importante ter feito essa escolha por acompanhar a aula de outro estilo de dança, pois pude perceber como a técnica clássica estava presente no corpo, nos gestos dos alunos, mesmo quando era uma aula diferente[29]. O campo de pesquisa revelou a importância e predominância dessa modalidade (balé) nas aulas observadas. Assim, os dados de campo destacados e analisados permitiram ampliar a compreensão sobre os modos de aprendizagem da dança clássica.

A pesquisa de campo foi realizada de Março a Outubro de 2010. Durante o primeiro semestre, freqüentei a escola duas vezes por semana, observando uma aula de cada turma. Esse primeiro momento de observação e acompanhamento das aulas contabilizou um total de 17 semanas na instituição. Ao longo do segundo semestre realizei incursões mensais, observando aulas, ensaios e a apresentação dos espetáculos[30]. Não me afastei totalmente da escola e das alunas com o objetivo de não perder o contato construído e para observar a continuidade do trabalho.

Em campo acompanhei as aulas, bem como os momentos nos corredores (entre o final de uma aula e início de outra); os ensaios em aula e Ensaio Geral. A escolha por acompanhar um Ensaio Geral, se deu porque considerei que esse seria um importante espaço/tempo de relações, uma vez que ele é realizado com todos os alunos do curso de dança, do básico ao profissionalizante. Nesses momentos na escola, eu fazia algumas anotações em um caderno, no qual busquei registrar o cotidiano das aulas, a organização dos tempos e atividades; além disso, algumas falas das professoras e atitudes das alunas que me

---

[27] Segnini (2010) destaca essa questão, no seu trabalho em uma companhia de dança contemporânea, os bailarinos eram selecionados possuíam formação em balé clássico e a "justificativa encontrada para tal procedimento é que a técnica do balé clássico exige tamanha precisão que um corpo construído nos seus moldes é capaz de realizar a dança contemporânea com virtuosidade" (p. 68).

[28] No quadro da Estrutura Curricular do Departamento de Dança, está escrito dança moderna, mas em outros momentos e espaços percebi que se referiam a essa aula como dança contemporânea. Perguntei para alguns alunos se eles sabiam (e se existia) a diferença entre moderno e contemporâneo, e me pareceu que não havia muita clareza para os alunos nessa definição.

[29] Durante a aula de dança popular, entre um exercício e outro, os alunos ficavam fazendo giros, piruetas, pontas e movimentos característicos do balé clássico.

[30] Acompanhei as alunas na estréia do espetáculo *Don Quixote* no dia 21 de Outubro de 2010, no Teatro Manoel Franzen de Lima, em Nova Lima. E no dia 22 de Dezembro de 2010, o espetáculo *Pipiripau: o presépio de todos nós*, no Grande Teatro do Palácio das Artes. As apresentações são remontagens de peças já existentes. Participam dos espetáculos toda a escola de dança do Cefar, do primeiro ano básico até o terceiro ano do curso profissionalizante, um total de nove turmas.

chamavam à atenção, fatos que se mostravam como reveladores sobre a aprendizagem da dança. Em casa transformava essas observações e notas em relatos mais detalhados das cenas, com apontamentos, sentimentos, idéias e questões que tais fatos me remetiam.

No entanto, conforme ressaltado anteriormente sobre influência da biografia do pesquisador em campo, destaco que em muitos momentos eu me percebia mais com o sentimento e olhar de uma professora do que de pesquisadora. Devido à minha formação de Licenciada em Educação Física e ainda como professora de Dança de Salão. Em algumas circunstâncias, ao invés de dar foco para as relações e aprendizagens da dança, a minha atenção era desviada, estava dando ênfase às situações de ensino, modos de falar das professoras ou à técnica do estilo de dança[31]. No sentido proposto pela teoria da *Aprendizagem Situada*, uma relação mestre-aprendiz específica não é uma característica definidora do aprender (LAVE WENGER, 1991, p.91). Perceber e dar foco às aprendizagens fora de uma visão tradicional, que dá ênfase no ensino-aprendizagem, foi um grande desafio para mim.

Destaco que, entre os diversos aprendizados que a experiência de campo me proporcionou, foi importante poder confrontar idéias preconcebidas que eu tinha sobre a prática da dança clássica com aquilo que eu observava (e que a teoria me ajudou a enxergar com outros olhos), de acordo com o que Goldman (2008, p.9) enfatiza: "os discursos e práticas nativos devem servir, fundamentalmente, para desestabilizar nosso pensamento[32] (e, eventualmente também nossos sentimentos)".

Após três meses de trabalho de campo, observando as aulas, considerei que poderia ser importante fazer as aulas de dança junto com as turmas que eu estava acompanhando. Uma primeira razão que justificava essa "vontade" era que eu nunca havia feito aulas de balé, e experimentando essa prática eu poderia perceber coisas que de fora não estava sendo possível notar. Encontrei respaldo teórico para essa decisão, no trabalho de Wacquant (2002, p.12), no qual ele sugere a realização de uma pesquisa "não somente do corpo, no sentido de objeto (*of the body*), mas também a partir do próprio corpo como instrumento de investigação e vetor de conhecimento (*from the body*)". E também, na tese Satchuck, na qual o autor (2007, p. 20) afirma que "existe uma dimensão da experiência

[31] Um exemplo dessa situação aconteceu na aula de Dança Popular na qual os alunos tinham que escolher um ritmo para ensinar e as duplas e grupos escolheram ritmos que são ensinados em aulas de dança de salão como o Bolero, Forró e a Salsa. Nessas aulas eu ficava muito incomodada, por considerar que eles estavam ensinando os movimentos de forma errada. Meu desejo era interferir na aula e corrigir. Ensinar a técnica que eu considero correta, que ensino quando estou dando aula de dança. Entretanto, não comentei nada, fiz um difícil exercício de me manter observando...

[32] *Nossas formas dominantes de pensar* (Goldman, 2008)

nativa que a antropologia não pode abordar simplesmente pela visão e pela linguagem, pois requer que o pesquisador esteja vinculado ao registro cinestésico pelo qual ele se dá a conhecer".

Assim, fui conversar com a chefe do departamento para perguntar se eu poderia fazer uma aula junto com cada turma que eu acompanhava e ela autorizou prontamente. Durante essa conversa, ela me disse que seria importante eu sentir no meu corpo o que as meninas sentiam ao fazer a aula, ou seja, ela estava dizendo o mesmo que os autores. Nesse sentido, posso considerar que uma terceira justificativa para essa decisão foi dada pelo campo, uma vez que a coordenadora como professora e praticante da dança, também destacava a importância dessa experiência.

Dessa forma, entre o final de Maio e o início Junho de 2010, fiz três aulas de balé clássico, uma aula de alongamento e uma aula de dança popular. Analisando retrospectivamente, o percurso do trabalho de campo, percebo que esse foi um momento chave para pesquisa, por muito motivos.

Da mesma maneira como descrito em outros trabalhos etnográficos[33], no quais situações de campo, objetos, lugares que servem como meio para estabelecer uma conexão entre os sujeitos da pesquisa com o pesquisador, nesta pesquisa participar das aulas de dança com as turmas foi fundamental para minha aproximação com as pessoas; para quebrar certas resistências tanto minhas quanto dos sujeitos. Depois que participei das aulas, me senti mais a vontade nas observações (diminuiu a minha sensação de eu estava atrapalhando o andamento normal da aula, inibindo as professoras e os alunos) e foi se estabelecendo uma cumplicidade e relação afetiva com as alunas, em especial as do primeiro e segundo ano básicos (Preliminar 1 e 2).

[33] Na tese de Flávia Pires (2007), que segundo a descrição da autora (p. v) "é uma tese etnográfica que versa sobre o processo de tornar-se adulto em uma cidadezinha chamada Catingueira, no semi-árido nordestino, interior da Paraíba. Ali, tornar-se adulto implica, em grande medida, tornar-se uma pessoa religiosa. O principal objetivo da tese é acompanhar e analisar como esse processo acontece, tendo em vista as crianças, os adultos e os idosos." Nesta pesquisa o ponto de aproximação com as crianças participantes do estudo foi um sofá existente na casa da pesquisadora, uma vez que elas adoravam pular em cima desse sofá, como se fosse um pula-pula. Nas palavras de Pires (2007, p.42) "tenho a impressão de que foi este sofá a minha maior moeda de troca com as crianças. Elas me davam companhia e desenhos, e recebiam de volta um sofá para pular!". Ressalto que esses desenhos entre outros dados, também foram utilizados como fonte de análise de sua pesquisa. O outro trabalho foi a dissertação de Túlio Campos (2010), que teve como proposta "compreender como os pequenos trabalhadores que desenvolvem o malabares nos sinais de trânsito vivenciam suas experiências no cotidiano do trabalho explorado em uma grande metrópole" (p.8). Nesta pesquisa o momento de aproximação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa aconteceu quando ele foi surpreendido pela polícia e revistado. Além de ter sido importante para que os meninos pudessem perceber que ele não era do Conselho Tutelar, nem de nenhum outro órgão, foi essencial, pois a autor pôde vivenciar uma experiência de sentimentos e sensações que os meninos vivenciam constantemente.

Essa experiência permitiu não apenas que eu me aproximasse de todos os sujeitos de campo, mas também que eles pudessem compreender melhor minha presença ali. As professoras, a partir desse momento, puderam entender mais sobre o meu papel na observação das aulas. Elas puderam notar que eu não era uma exímia bailarina; que eu não estava ali para avaliá-las nem para realizar um estágio, como professora de balé. Mas como uma pesquisadora que queria entender mais sobre a dança naquele contexto. E principalmente com as alunas, que foram as minhas professoras durante as aulas, que também puderam ter clareza que eu não estava ali para dar notas para o desempenho delas, ou avaliá-las fisicamente[34]. Depois disso, elas me consideravam mais como uma colega, uma vez que elas conversavam comigo antes das aulas, cumprimentavam nos corredores. E as alunas menores, do preliminar 1, nos dias de ensaio, quando eu me assentava no chão para assistir, elas se sentavam perto de mim; bem como no dia que fomos para o teatro em Nova Lima, elas me ensinaram as brincadeiras que estavam fazendo.

E talvez o mais importante dessa oportunidade foi a compreensão dessa prática social (balé) no corpo. Vários aspectos que só puderam ser revelados com a minha participação das aulas, ao experimentar esse estilo de dança. Durante as aulas, entre muitos acontecimentos simultâneos, a relação com a música ao vivo com o piano, foi marcante. Pude perceber nitidamente como as músicas delimitavam/conduziam o início e fim dos exercícios.

Descobri diversas dificuldades, em momentos e movimentos que observados "de fora" pareciam ser fáceis, por exemplo, manter o posicionamento dos braços; ou ainda realizar uma seqüência com os pés, e ao mesmo tempo pensar na postura, na posição do braço, da cabeça, do tronco; decorar as sequências; conseguir perceber um movimento dos pés ou dos braços sem ter que ficar olhando, acompanhando esse percurso. Além de conseguir perceber/experimentar essa relação com meu corpo e a técnica clássica; outras relações também se tornaram mais visíveis, como a relação com o espaço, a distribuição e posicionamento na barra, no centro. Foi fundamental, também, vivenciar a relação com "as colegas", na qual, da mesma forma que observava as alunas *colando*[35] (copiando/imitando) os movimentos que as outras estavam fazendo, eu como uma novata também tive que usar dessa estratégia para dar conta de participar do contexto, de acompanhar, aprender os exercícios.

Com essa experiência fui capaz de melhor "capturar o sabor e a dor da ação" (WACQUANT, 2002, p. 11) da e na dança. O *sabor* nas trocas de olhares e sorrisos com as

[34] Durante a pesquisa uma aluna, de uma das turmas que eu não estava acompanhando, me parou no corredor e perguntou se eu era fisioterapeuta e estava avaliando as meninas.
[35] Termo usado em campo, pelos próprios sujeitos.

alunas, da cumplicidade, da beleza do piano, da alegria de vivenciar algo novo. A *dor* do cansaço, das dores durante os alongamentos e após as aulas as dores musculares, principalmente nas pernas (nos músculos da parte posterior). Enfim, esse foi o percurso metodológico realizado neste trabalho, as limitações e possibilidades que tais escolhas permitiram.

2. DESCREVENDO O CONTEXTO DA PRÁTICA DA DANÇA

Neste capítulo apresento o contexto da pesquisa, o Centro de Formação Artística. Inicio situando onde o Cefar se localiza, descrevendo seu entorno. Em seguida, por fazer parte do complexo cultural de Palácio das Artes, destaco a história de fundação desse teatro, pois revela a importância desse espaço para a cidade de Belo Horizonte, bem como dá elementos para perceber porque pode ser (é) considerada uma instituição tradicional no campo das artes. Continuando esse percurso, apresento dados sobre a fundação do Cefar, com ênfase no curso de dança; e as especificidades de uma escola que tem como objetivo a formação artística. Nos itens seguintes parto para uma descrição de características do curso de dança, questões sobre o processo de ingresso na escola, (sobre como acontece a entrada na instituição), as possíveis razões de evasão e desistências que acontecem ao longo do curso de formação. Discuto a questão do tempo no Cefar, primeiro de um olhar mais amplo: o tempo de formação no curso de dança e como isso se relaciona com as perspectivas e expectativas dos alunos. Depois foco nos tempos cotidianos, expresso nos horários das aulas, as rotinas os intervalos e como isso se releva e revela o cotidiano da instituição. Em seguida descrevo a seguir os espaços nos quais aconteceram as observações de campo, as impressões e sensações que alguns ambientes me despertavam e os usos (ocupações e apropriações) que os sujeitos faziam destes. Inicio descrevendo a entrada da escola, o acesso. Posteriormente, seguindo a arquitetura do prédio, descrevo o saguão, os caminhos e as salas de dança.

2.1 Situando o Cefar

O Palácio das Artes localiza-se dentro do Parque Municipal[36], no centro urbano da cidade de Belo Horizonte, em meio ao intenso tráfego diário de veículos e pedestres, onde o que mais se ouve são os barulhos dos carros e ônibus, as sirenes das ambulâncias e os sons das pessoas circulam por ali. Contrastando com a paisagem de concreto, essa grande área verde, preserva ainda mais de 182 mil metros quadrados de flora e fauna. Desde sua

[36] Na década de 50, o parque foi batizado com o nome de Américo Renné Giannetti, em homenagem ao ex-prefeito da capital mineira que realizou a primeira grande reforma no local. Fonte: Guia (folder) do parque, retirado no local. <www.pbh.gov.br/parques>

inauguração até hoje, o Parque foi perdendo espaço para diversas construções. Atualmente sua área é delimitada com grades verde-escuro que circulam toda sua extensão, onde também estão localizados o Mercado das Flores, o Teatro Francisco Nunes.

Considerado um dos maiores centros culturais da América Latina, o Palácio das Artes[37] situa-se em um local privilegiado, ocupando uma área de 18 mil metros quadrados de frente para a Avenida Afonso Pena[38]. Devido à sua localização, esse conjunto arquitetônico, alia a movimentação da região central e a tranqüilidade da matas, trilhas e lagoas do Parque.

É neste contexto que está o *lócus* dessa pesquisa etnográfica, o Centro de Formação Artística (Cefar). As instalações da escola não são visíveis para quem passa pela rua, e eu arriscaria dizer que boa parte das pessoas que circulam por ali cotidianamente, nem sabe da existência desse curso naquele espaço. Externamente, na esquina da Avenida Carandaí com Avenida Afonso Pena, o que se vê são as grades que separam a área do parque da rua, um carrinho de pipoqueiro, cartazes de divulgação de apresentações ou de espetáculos dos Corpos Artísticos do Palácio das Artes[39], e embaixo desses um portão que durante o dia permanece aberto.

Depois de ingressar nessa área interna do Palácio das Artes, o cenário já se modifica completamente, os ruídos da rua não são ouvidos mais com tanta intensidade. O que se escuta são os sons dos instrumentos que ecoam das salas, ou dos ensaios ao ar livre. O clima já se torna mais fresco devido à presença das árvores. Existe um estacionamento em torno dos prédios, mas o trânsito é local, onde professores e funcionários estacionam seus veículos e alguns pais/familiares entram para levar seus filhos para as aulas. Dessa entrada, atravessa-se uma pequena rua, e um pouco mais à frente, do lado esquerdo, estão as escadas

[37] É composto pelo Centro de Artesanato Mineiro; Grande Teatro; Teatro de Arena João Ceschiatti; Sala Juvenal Dias; três Galerias (Grande Galeria Alberto da Veiga Guignard; Galeria Genesco Murta e Sala Arlinda Corrêa Lima); Cine Humberto Mauro; Espaço Mari´Stella Tristão; os Jardins Internos e Jardins do Parque ;uma cafeteria (Café do Palácio); uma livraria (Usina das Letras); uma biblioteca; prédios da Administração, salas de ensaios e o Centro de Formação Artística (Cefar), com escolas de música, teatro de dança. Possui ainda oficinas próprias e setores para a produção de cenários e figurinos, além de uma oficina de luteria, que faz reparos e fabrica diversos instrumentos musicais. Fonte: Esses espaços foram registrados por mim, a partir de fotografias tiradas no local e complementado com o livro da Fundação Clóvis Salgado (1998), *O Palácio das Artes é muito mais do que um grande teatro*.

[38] Fundação Clóvis Salgado (1998), *O Palácio das Artes é muito mais do que um grande teatro.*

[39] São eles: a Orquestra Sinfônica de Minas Gerais, a Companhia de Dança do Palácio das Artes e o Coral Lírico de Minas Gerais. Fonte: MENCARELLI, Fernando Antônio; ALVARENGA, Arnaldo Leite; MALETTA, Ernani de Castro; ROCHA, Maurilio Andrade. *Corpos Artísticos do Palácio das Artes*: Trajetória e Movimentos. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Fundação Clóvis Salgado, 2006.

que levam ao prédio do Cefar. Identificado por uma placa externa CENTRO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA e um busto de Carlos Leite[40].

2.1 Palácio das Artes: Breve Histórico[41]

Segundo Reis e Avellar (2006) nas suas origens o Palácio das Artes ocuparia a posição de Teatro Municipal de Belo Horizonte. Partindo de um breve resgate histórico a situação que se apresentava era a seguinte:

Com pouco mais de dez anos da criação da capital mineira já se evidenciava a necessidade de construção de um Teatro Oficial. Assim, em 1909, foi inaugurado o Teatro Municipal, localizado na esquina das ruas Bahia e Goiás. Contudo "o Teatro Municipal, marco de nossa história, selo da vida intelectual da cidade, encontrava um envelhecimento precoce, resultado das inferências de progresso que o próprio Teatro ajudou a construir[42]". Dessa forma, o então prefeito, Juscelino Kubitschek de Oliveira inspira a idéia de construção de um novo Teatro Municipal. Encomendou, em 1941, um projeto de teatro a Oscar Niemeyer. Assim:

> o velho prédio da rua Goiás sofre uma reforma e é transformado em cinema. O teatro Francisco Nunes[43] assume provisoriamente as funções de Teatro Oficial. A situação improvisada se prolongou durante alguns anos. O fim objetivado – a construção de um teatro que pudesse antecipar a expectativa de desenvolvimento de Belo Horizonte – não conseguia uma solução definitiva, em termos concretos. (...) Contingências inesperadas, outros imperativos, anulam as tentativas de

[40] Onde se lê: CARLOS LEITE - Professor, coreógrafo e bailarino 1914/1995. De acordo com Portinari (1989), o ballet mineiro deve muito ao esforço pioneiro de Carlos Leite, que fundou uma escola e o primeiro grupo profissional na década de 1940. Alvarenga (2006) destaca, que Carlos Leite, que fundou a primeira escola de balé clássico da cidade, e o Ballet Minas Gerais, que, ao longo dos anos, após sucessivas transformações, tornou-se o que é hoje a Companhia de Dança Palácio das Artes.

[41] Busquei informações e registros da história do Palácio das Artes e do CEFAR na biblioteca da Fundação Clóvis Salgado, na rede de bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais, na Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa e em sítios na internet. Neste primeiro, o que consegui foram folders, guias produzidos pela própria FCS, abordando de maneira geral os espaços pertencentes à essa instituição. Na UFMG obtive como fontes que tratavam do assunto: *O Palácio das Artes* (1971), que trata da história da construção e idealização desse centro cultural e *O palácio das Artes é muito mais do que um grande teatro* (1998) que descreve as instâncias que compõem esse complexo artístico e Mencarelli *et al* (2006) que conta a história dos três *Corpos Artísticos do Palácio das Artes.* Na biblioteca estadual tive acesso ao livro *Pátio dos Milagres* de Reis e Avellar (2006), que assim como o anterior foram produzidas para celebrar os 35 anos do Palácio das Artes. Na internet, as informações foram retiradas do site <http://www.fcs.mg.gov.br/fundacao-clovis-salgado>. De maneira geral, tudo que tive acesso foi produzido, informado pela própria Fundação Clóvis Salgado, ou à pedido dessa instituição, da qual o Palácio das Artes faz parte.

[42] *O Palácio das Artes*. Belo Horizonte, 1971.

[43] Na época ainda não se chamava Francisco Nunes.

> prosseguimento da construção. Este estado de coisas perduraria durante quase trinta anos. O ministro Clóvis Salgado se empenha na formulação de um esquema que pudesse facultar à obra uma possibilidade de concretização. *O Palácio das Artes* (1971).

Neste período inicial de construção e idealização do Palácio das Artes, este era visto como uma "simples casa de espetáculos, com o objetivo de receber produções locais ou de outros centros, e apta a fazê-lo" (REIS e AVELLAR, 2006, p. 19).

A construção do Palácio das Artes pela prefeitura foi se arrastando com o passar dos anos, permanecendo por mais de duas décadas apenas nas fundações. Então, em meados dos anos 1960 o Estado de Minas Gerais assume a tarefa de concluir (ou na prática, construir o Palácio das Artes (REIS e AVELLAR, 2006). Em 1966, vinte e cinco anos após o projeto inicial, o Governador Israel Pinheiro da Silva determinou o seu término, pelo decreto n. 9.935. Criando a Comissão Especial do Palácio das Artes (CEPA), destinada a promover todos os atos relacionados com a retomada e prosseguimento das obras do antigo Teatro Municipal[44]. Neste momento, os projetos já visualizavam o Palácio das Artes não apenas como um "teatro de aluguel", conforme destacam Reis e Avellar (2006), mas como um centro de produção cultural.

Assim, a Grande Galeria foi aberta em 30 de Janeiro de 1970[45]. Ainda durante o governo Israel Pinheiro foi criada a Fundação Palácio das Artes (FPA), pelo Decreto-Lei n.5.455, em 10 de Junho de 1970[46]. A inauguração do Grande Teatro ocorreu no dia 13 de Março de 1971. Mesmo sem o edifício estar completamente finalizado, este momento representou a consolidação desse espaço, que conquistava um lugar na agenda da cidade (REIS e AVELLAR, 2006).

A partir de 20 de Setembro de 1978, a então Fundação Palácio das Artes (FPA) passou a chamar-se Fundação Clóvis Salgado (FCS), pela lei estadual 7.348. "Em homenagem ao ex-governador mineiro[47], grande entusiasta e estimulador da cultura e das artes no país e em nosso Estado[48]".

---

[44] *O Palácio das Artes*. Belo Horizonte, 1971.

[45]Com a exposição *O processo evolutivo da Arte em Minas de 1900 a 1970*, que marcava a abertura ao público do espaço que hoje se chama Grande Galeria Alberto da Veiga Guignard (REIS e AVELLAR, 2006, p. 51)

[46] *O Palácio das Artes*. Belo Horizonte, 1971.

[47] Mineiro de Leopoldina, Clóvis Salgado da Gama (1906-1978), formado em medicina no Rio de Janeiro, ocupou durante o período de 1950-1978 os cargos de vice-governador no período JK, governador, Ministro da Educação e Cultura e secretário de Estado da Saúde. Prestigiou a cultura mineira através de sua atividade como Presidente da Sociedade de Cultura Artística, da Sociedade Coral de Belo Horizonte e da Orquestra Sinfônica de Minas Gerais. Clóvis Salgado foi ainda reitor da Universidade Federal de Minas Gerais. Fundação Clóvis Salgado, (1998)

[48] Fundação Clóvis Salgado. *O Palácio das Artes é muito mais do que um grande teatro*: É o grande centro cultural de Minas Gerais. Belo Horizonte, Set. 1998

Ao longo de sua história, a Fundação Clóvis Salgado apresenta uma atuação que em muito ultrapassa os limites de Minas Gerais, firmando-se no cenário nacional e internacional e oferecendo ao público múltiplos gêneros e formas de manifestações de arte- óperas, concertos, balés, peças teatrais, mostras de artes plásticas, filmes, shows de música popular, conferências e debates de modo a privilegiar as tendências contemporâneas e universais[49]. Assim, a FCS consolidou-se como um moderno centro de exibição, produção e formação de recursos humanos para o mercado de artes e espetáculos[50].

2.2 CEFAR: O Centro de Formação Artística[51]

Oficialmente, o Centro de Formação Artística foi criado no dia 5 de dezembro de 1986, por meio de uma portaria da Secretaria de Estado da Educação, que autorizou o funcionamento dos cursos técnicos de dança, música e teatro, nos termos da legislação que rege o ensino suplementar. Nesta data foram unificadas, as três escolas livres que já existiam, a Escola de Dança; a *Schola Cantorum* (ensino de canto e de instrumentos) e o curso livre de Teatro (REIS e AVELLAR, 2006). Havia uma demanda por parte da dança e do teatro para implantação de cursos profissionalizantes nessas áreas. Embora não fosse uma demanda dos músicos, a Escola de Música também se tornou um curso profissionalizante. O Cefar foi então criado, tendo como foco principal a capacitação técnica e artística, aliada a noções de ética, de profissionais nas três áreas[52].

Por ser uma escola pioneira do gênero, os problemas que surgem nos primeiros anos do Cefar são novos para o Conselho Estadual de Educação, pois não havia parâmetros para avaliar o projeto curricular. Assim, de acordo com Reis e Avellar (2006, p. 116) se destacavam questões do tipo:

> Como adequar as estruturas formais de planejamento vigentes no estado às singularidades do ensino de artes? Como realizar estudos de recuperação numa (sic) escola em que o centro do projeto pedagógico é a participação contínua do aluno em atividades práticas? Como construir programas de ensino comuns em disciplinas

[49] Fundação Clóvis Salgado. *O Palácio das Artes é muito mais do que um grande teatro*: É o grande centro cultural de Minas Gerais. Belo Horizonte, Set. 1998

[50] <http://www.fcs.mg.gov.br/fundacao-clovis-salgado/45,,historia.aspx>

[51] Destaco a necessidade de mais estudos sobre o Centro de Formação Artística, uma vez que encontrei apenas um referencial, que abordasse esse assunto (REIS e AVELLAR, 2006). No acervo da FCS (disponível na Biblioteca da instituição) não haviam materiais sobre a história e características do Cefar.

[52] Informações retiradas no http://www.fcs.mg.gov.br/conteudos/default.aspx?IdCanal=15, acessado em 17 de Setembro de 2009, às 10h09min.

> cujo objetivo é levar o aluno a perceber suas próprias singularidades? Como autorizar um limite de faltas aos alunos num período de estágio prático?

Então, do diálogo da escola com as autoridades estaduais de educação, surgirá, a partir de questões práticas e cotidianas, uma formulação teórica permanente e universalizante. Nesse sentido, o Cefar lançou os precedentes para que outros cursos de artes se tornassem profissionalizantes, dando assim uma grande contribuição à educação mineira (REIS e AVELLAR, 2006).

De acordo com Reis e Avellar (2006) o Cefar possui uma situação institucional singular. Uma vez que o Cefar integra a Diretoria de Ensino e Extensão da Fundação Clóvis Salgado[53], administrativamente ele se submete às normas internas da FCS. Com relação às questões pedagógicas, seus cursos profissionalizantes, submetem-se, à autoridade da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação. Para os quais ele é quase uma instituição autônoma, constituindo a Fundação apenas sua entidade mantenedora. Oficialmente, o Centro de Formação Artística é uma escola de ensino suplementar em nível médio mantida pelo estado, mas tecnicamente não integra o sistema estadual de ensino[54] (REIS e AVELLAR, 2006, p.117).

A dança se incorporou ao Palácio das Artes quando este ainda estava em construção por meio do *maître de ballet* Carlos Leite, que havia se instalado, com sua companhia entre os alicerces do Palácio das Artes. Segundo Reis e Avellar (2006, p. 22), a vinda desse professor para Belo Horizonte é um dos marcos fundadores do ensino de dança e da coreografia em Minas Gerais. Em 1971, a ainda Fundação Palácio das Artes, criou o Corpo de Baile do Palácio das Artes. Entretanto, isso não foi nada mais do que a regularização da situação já existente de Carlos Leite com sua companhia, o Ballet Minas Gerais (REIS e AVELLAR, 2006). Como o professor trouxe consigo seus alunos e alunas pode-se dizer que a escola de Dança começou a existir desde o momento no qual ele veio para o Palácio das Artes. No entanto, somente em 1972 que a Escola de Dança do Ballet Minas Gerais é oficialmente incorporada à Fundação Palácio das Artes (REIS e AVELLAR, 2006). Nas palavras da instituição:

> "Criada a 25 de Outubro de 1972, a Escola de Balé da Fundação Palácio das Artes é uma das Instituições complementares da F.P.A., tendo entre outras, como finalidade a formação do "Corpo de Baile" e de profissionais habilitados para atuar em

[53] http://www.fcs.mg.gov.br/conteudos/default.aspx?IdCanal=15 Acesso: 24/03/2010

[54] Segundo Reis e Avellar (2006, p.117) Foi por causa dessa condição *sui generis* "*que* conseguiu escapar da norma constitucional que determina a gratuidade do ensino público", ou seja, o governo do Estado de Minas Gerais dá subsídio financeiro para a escola, mas também são cobradas mensalidades.

> qualquer Academia, dentro ou fora do país, nos múltiplos níveis existentes na área da dança clássica [55]".

Ressalto que neste momento a dança era ofertada na forma de cursos livres, uma vez que ainda não havia o curso profissionalizante. Com relação, à finalidade de "formação do Corpo de Baile", Reis e Avellar (2006, p. 115) destacam que "a estrutura do Palácio das Artes reforçou esse aspecto em relação à dança e à música. As escolas foram criadas e desenvolvidas com o ostensivo objetivo de formar as futuras gerações dos corpos estáveis".

Conforme apresentado pela Fundação Clóvis Salgado (1998) nas escolas do Cefar são oferecidos cursos básicos, profissionalizantes e de extensão, que buscam uma formação humana ampla e humanística do artista profissional. E ainda:

> Os alunos do Cefar trabalham os aspectos práticos de suas futuras carreiras, atividade de coral, conjuntos instrumentais, encenação de peças com diretores convidados e apresentações de dança; Desfrutam de oportunidades estimulantes, no contato permanente com a programação intensa do Palácio das Artes. **Fundação Clóvis Salgado** (1998).

Nesta mesma data, a pesquisa realizada por Isabel Coimbra Diniz (1998) revela, segundo entrevista com a coordenadora da Escola de Dança na época, Helena Vasconcelos, que "durante os anos que se seguiram (da inauguração da escola), a estrutura e visão dessa escola alteraram-se muito, numa tentativa de acompanhar o processo histórico e sociocultural das artes, do ser humano e suas necessidades" (DINIZ, 1998, p. 135).

Embora, de acordo com a coordenadora, a escola tenha sofrido modificações ao longo dos anos, desde a sua fundação, pode-se perceber que o foco do curso se mantém na formação do bailarino. Uma vez que, no texto em destaque, o aspecto prático da carreira na dança é descrito como as apresentações de dança.

De acordo com a atual presidente da Fundação Clóvis Salgado, Eliane Parreiras, e expresso no Guia Acadêmico[56], "a missão do Cefar é orientar e contribuir para a habilitação profissional direcionada às mais diversas atividades artísticas, gerando e compartilhando técnica, reflexão, conhecimento e aprendizado". Conforme descrito no site da FCS[57] o Departamento de Dança do Cefar tem como objetivo principal a formação artística e técnica de profissionais para a área da dança.

---

[55] Programa do festival bi-anual da Escola de Balé da Fundação Palácio das Artes, Belo Horizonte, Outubro, 1977. Disponibilizado pela biblioteca da Fundação Clóvis Salgado.
[56] Material entregue a todos alunos do Cefar no início do ano letivo.
[57] http://www.fcs.mg.gov.br/cefar/75,,departamento-de-danca.aspx

Assim, com base nas descrições acima, é possível notar que o propósito de formação profissional sempre esteve presente. Por mais que essa formação permita o trabalho em diversos níveis da dança, em todos esses momentos existe a ênfase na formação do bailarino. Esses documentos e informações confirmam o diferencial dessa instituição: a legitimidade em formar bailarinos, músicos e atores, ou conforme enfatizado em um material da FCS[58]: "o *Cefar é um dos grandes formadores de talentos para o mercado artístico-cultural de Minas e do Brasil"*.

Além do Centro de Formação Artística ser uma instituição que é autorizada a formar bailarinos, devido seu histórico; o fato de fazer parte do complexo cultural do Palácio das Artes (da Fundação Clovis Salgado) é também o que legitima esse trabalho. Estar neste contexto possibilita um maior acesso às produções em dança, por exemplo, a *Mostra de estudos coreográficos*[59]; espetáculos do *Ballet Jovem*[60] (que também faz parte da FCS), o CEFARCONCERTO[61], entre outros, que são divulgados pelos professores da escola. Além disso, diversas programações artísticas oferecidas na instituição, como já ressaltado no texto de 1998 da FCS.

É destacado pela instituição como fator relevante, nesse processo de formação artística e legitimidade na formação de bailarinos, a oportunidade dos alunos se apresentarem no Grande Teatro: "Os alunos da Dança no Cefar têm o **privilégio** de se apresentarem duas vezes por ano no Grande Teatro do Palácio das Artes em remontagens do repertório clássico e coreografias inéditas, elaboradas por professores do Cefar e por coreógrafos convidados"[62]. O reconhecimento do Palácio das Artes como um centro cultural importante para Belo Horizonte e para Minas se expande para as instituições que fazem parte desse complexo creditando a essas prestígio e sinônimo de qualidade. Conforme destacam Reis e Avellar (2006, p. 32) "o Palácio das Artes permanece importante como espaço de legitimação,

[58] Material disponibilizado pela biblioteca da FCS, é um folder sobre a instituição.

[59] No dia 19 de Abril de 2010, acompanhei no horário de aula do básico 1 a seleção dessa mostra de estudos coreográficos. Na qual os alunos que quiserem inscrevem suas coreografias, no dia da seleção elas são apresentadas à uma banca de avaliadores e aos alunos presentes. Depois são selecionadas às coreografias que serão apresentadas em espetáculo posterior, em uma das salas do Palácio das Artes. A professora Adriana me explicou que as coreografias selecionadas recebem alguns 'toques' com relação ao figurino, e à algo que poderia ficar melhor; mas não altera a concepção, e o "estilo" das coreografias, que são criadas pelos próprios alunos.

[60] O Ballet Jovem Palácio das Artes foi criado com o objetivo de preencher um espaço vazio existente entre a formação e a inserção de um bailarino no mercado, um corpo de dança jovem formado por bailarinos com idade entre 15 e 25 anos que são preparados para atuarem em companhias e grupos profissionais já estabelecidos no mercado brasileiro.

[61] Um espetáculo anual que reúne as três escolas: música, dança e teatro. A última edição, de 2010, (*Gente é para Brilhar*: 10 anos de espetáculo) contou também com a participação do Ballet Jovem; Coral Infanto-Juvenil do Palácio das Artes e o Grupo de Choro Palácio das Artes.

[62] http://www.fcs.mg.gov.br/conteudos/default.aspx?IdCanal=75

representado por seu público como alguma forma de garantia de qualidade, e pela comunidade artística como fator capaz de lhe garantir algum prestígio".

Essa característica, não está presente apenas nesses textos e arquivos, ela também se materializa no cotidiano da escola de dança, nas aulas. Destaco a seguir um trecho do diário de campo, que exemplifica essa situação:

> *Depois de passarem a coreografia várias vezes, a professora reuniu as alunas, assentadas no chão da sala e começou a explicar sobre a importância do ensaio geral, como elas devem agir e etc. Continuou falando e comentou que "(...) o balé no Palácio das Artes é muito sério (...)", que elas não aprendem só a dançar balé, elas* ***aprendem a como se comportar*** *em um ensaio geral, e em um espetáculo. Disse a elas que lá é uma escola de formação, não só de balé, mas da* ***postura do bailarino***. (Nota de Campo, 01 de Junho de 2010. Turma: Preliminar 1)

Enfim, todo esse contexto histórico e institucional possibilita que o Cefar seja um espaço legítimo de formação de bailarinos. E que a partir disso uma série de características específicas vão existir nessa escola, que sevem ao mesmo tempo para reafirmar esse *status* e manter essa tradição. Como se cotidianamente, as singularidades desse curso estivessem dizendo para a sociedade: "somos diferentes e por isso fazemos assim"; "ou fazemos assim porque somos diferentes", como um ciclo para manutenção desse *status*. Que se expressa no processo seletivo, uma vez que não permite a entrada no curso por todos os que desejam; nas exclusões e desistências ao longo do curso, como se funcionasse como uma peneira, quem der conta permanece. E também, nos tempos que têm uma lógica gradativa, na qual a carga horária se torna cada vez maior, ao longo dos 9 anos de formação; no uso do piano nas aulas e nos seus diversos espaços. Questões que descrevo mais detalhadamente nos itens que se seguem, a partir de dados institucionais e dados de campo.

2. 4 O Curso de dança: entrada e evasão[63]

De acordo com informações da instituição[64], para ingresso em qualquer um dos cursos, o aluno interessado deve participar de um processo seletivo, que acontece uma vez por ano, no 2º semestre. No curso de dança, são realizadas duas etapas de avaliação. A primeira é

[63] Dados obtidos por meio de três fontes: observação de campo; site da Fundação Clóvis Salgado (FCS); entrevista com a chefe do Departamento de Dança - Raquel - em 03 de Fevereiro de 2011.
[64] http://www.fcs.mg.gov.br/conteudos/default.aspx?IdCanal=75

a *etapa física*, realizada por profissionais da saúde, na qual são analisadas características físicas e posturais dos candidatos. Segundo Raquel, chefe do Departamento, essa etapa é realizada por fisioterapeutas[65], aluno por aluno. Nessa avaliação fisioterápica são realizados testes de força, de flexibilidade, mobilidade articular[66] entre outras coisas, conforme descrito:

> *Avalia flexibilidade, mobilidade articular, se a pessoa tem algum desvio de coluna; o formato do pé: se é um pé plano, chato, o arco do pé; tem avaliação de força muscular, principalmente do membro inferior, que é a maior exigência da dança clássica. Mas não é uma... é pra gente fazer uma triagem do candidato, ele pode ser: apto, não apto, apto com restrições. E aí a gente vai observar essas restrições no desenvolvimento dele na aula prática de dança clássica (prova prática).*

E a segunda, uma *etapa artística*, na qual são avaliadas "habilidades técnicas e artísticas dos candidatos"[67], através de provas práticas com a presença de uma banca examinadora composta por professores de dança da escola. Destaco a seguir as exigências das turmas nas quais essa pesquisa foi realizada, de acordo com o Edital dos exames de seleção do Cefar (2010, p. 4):

> 5.5.1 Preliminar[68]- Avaliação de coordenação motora, ritmo, musicalidade, agilidade, desenvoltura, criatividade e introdução a técnica de dança clássica, não havendo necessidade de conhecimento anterior em dança;
> 5.5.2 Primeiro Ano Básico – Avaliação em técnica de dança clássica;

Sobre essa etapa, Raquel, esclarece essas características descritas no edital, com relação ao preliminar:

> *E aí pra eles a exigência técnica é menor, porque é o primeiro ano de balé, então a gente vai avaliar qual que é o entendimento dele [do candidato] na aula, de ritmo, que noção que ele tem de espaço, e alguns passos iniciais, assim de técnica*

---

[65] Durante o trabalho de campo, a minha presença foi associada à essa profissional. Após ter acompanhado a prova do preliminar 1 (observando), uma aluna me perguntou no corredor "*Você é fisioterapeuta? Porque vi você avaliando as meninas*". (Nota de campo, 27 Abril de 2010)

[66] Conforme a ficha de avaliação fisioterápica são analisados os seguintes itens: Descrição da Postura em geral; Flexibilidade na articulação coxo-femural | Rotação externa fêmur; Pés | Arcos plantares | Flexibilidade Tendão de Aquiles; Flexibilidade e Alinhamento da Coluna | Desvios Posturais; Musculatura Posterior Membros Inferiores | Flexores do Quadril; Lesões anteriores | Problemas de Saúde | Medicamentos controlados.

[67] http://www.fcs.mg.gov.br/conteudos/default.aspx?IdCanal=75

[68] Em 2011, será apenas uma turma de preliminar. Diferente do ano anterior, no qual havia o preliminar 1 e o preliminar 2. Segundo a chefe do Departamento de dança, Raquel "O preliminar 1 é que agora a gente juntou num preliminar só... é que na verdade ficava muito... era praticamente a mesma coisa... e aí dividia um pouco só na idade aí eu ampliei a idade do preliminar e juntei tudo, a gente fez isso aqui na escola".

> *clássica. Porque também não é o baby balé, já é um primeiro ano de balé clássico mesmo. Então pode ser que a menina não saiba fazer, mas ela tem uma disponibilidade física, tem entendimento, tem um ritmo, que pode acompanhar.*

Com relação à entrada no primeiro ano da escola, não há um consenso no fato do aluno que está participando da seleção para essa turma, ter ou não uma experiência, conhecimento prévio em dança. Conforme apresentado no edital, item 5.5.1 descrito acima, não há essa exigência, contudo ainda no edital, no item 1.2.1, ao apresentar os pré-requisitos para inscrição no nível básico, está assim: "*preliminar (feminino e masculino): ter idade entre 08 e 10 anos (...), sendo necessárias noções básicas em dança clássica*". Essa indefinição também é expressa na fala das professoras que têm idéias diferentes com relação à isso. Para a chefe do Departamento Raquel, eu perguntei se era bom que o aluno houvesse feito aula de clássico antes de entrar no preliminar e ela me respondeu "*É bom, se já tiver... se o aluno já teve alguma experiência ele consegue compreender as vezes melhor a aula"* Em uma conversa que tive com a professora Cláudia logo na primeira semana do meu trabalho de campo, explicando sobre esse processo de seleção ela me disse que os alunos do preliminar *"não necessariamente eles têm que saber dançar, às vezes é até melhor não saber porque não vem com vícios*[69]*"*.

Nesse sentido, relaciono a fala dessa professora com o caso estudado por Hutchins dos marinheiros, apresentado no livro de Lave e Wenger (1991, p. 73), no qual os marinheiros chefes também preferem que os alunos não tenham passado anteriormente pela escola devido aos maus hábitos adquiridos:

> (...) Alguns vão a escolas especializadas antes de se unirem a um barco. Ali são expostos a terminologia básica e aos conceitos. (...) (De fato os dois contramestres [marinheiros – *quartermasters*] chefes com quem conversei mais de perto disseram que preferiam dar seu treinamento a [*able-bodied*] homens do mar sem nenhum treinamento em classe (sem nenhum treinamento anterior). Eles diziam que isso os salvava do problema de ter que romper o treinamento dos maus hábitos adquiridos na escola).

Essa etapa Técnico-Artística, conforme explicado pela Raquel, acontece como uma aula normal, uma aula completa, com alongamento, barra e centro. A professora mostra os exercícios e os candidatos repetem. Nessa seleção, quase todos os professores estão envolvidos, formando uma banca de 6 a 7 pessoas. A banca tem uma nota de 0 a 10, de acordo com o desenvolvimento do candidato na aula. Eles são classificados de acordo com as

[69] Nota de campo, 09 de Março, 2010.

maiores médias da banca, até preencher as vagas, ainda segundo os esclarecimentos de Raquel, os alunos são avaliados no prova prática como aptos e não aptos.

Em campo, conversando com a professora Cláudia, notei que as alunas são direcionadas para as turmas de acordo com a avaliação da banca, como releva a passagem de campo a seguir:

> *Perguntei à professora porque tinham duas alunas sem o uniforme, ela me disse que era porque elas fizeram teste para entrar no Básico 1, mas que elas [as professoras – a banca] acharam melhor colocá-las no pré 2.* (Aula de Clássico, Preliminar 2. Nota de campo, 09 de Março de 2010)

Assim, durante a entrevista com a chefe do Departamento Raquel, perguntei sobre isso (uma aluna ter feito teste para o básico 1 ter sido direcionada para o preliminar 2) e ela me esclareceu: "*Isso também acontece. Às vezes a pessoa se inscreve e no nosso edital*[70]*, possibilita isso. Ou ela passar para um nível acima ou abaixo do que ela se inscreveu"* e explica:

> *Porque às vezes é assim, lá no edital fala, tem que ter 2(dois) anos de experiência, ou um ano, dependendo do nível. E aí o menino, "Nossa, mas o meu filho faz balé tem cinco anos de balé lá na escolinha..." aí inscreve o menino na turma avançada, intermediária (...) às vezes não é de técnica específica, tem escolinha tem muita aula de dança criativa, tem baby balé, tem introdução aos ritmos, brincadeiras, recreação... mas que envolve dança, música, mais tem outros tipos de atividades, então não é específico assim, aí a mãe fica desorientada e a gente classifica de acordo com o nível da escola que é, que tem uma exigência, um padrão mais elevado...*

Raquel destaca a dificuldade dessa avaliação da banca, esclarecendo que, por mais que haja parâmetros da dança clássica, no momento da seleção o avaliador não pode exigir que o aluno já esteja pronto, pois ele vai entrar no curso, tem que 'apostar' naquele candidato, ou seja, a partir daquilo que ele apresenta no momento da prova prática, indicando que ele poderá desenvolver, aprender:

> *E mesmo essas avaliações no processo seletivo, mesmo a gente tentando colocar uma nota quantitativa, é uma* ***avaliação subjetiva****, da minha percepção em relação ao outro. Claro que a gente tem parâmetros de movimento,*

70 No edital Item "1.2.1: O candidato aprovado pode ser indicado para um nível superior ou inferior ao que se inscreveu, de acordo com parecer da Banca Examinadora".

> *principalmente na dança clássica que é codificada, mesmo assim. "Nossa fulano vai ser capaz de fazer", "olha ele tem entendimento"; é uma avaliação subjetiva.*

Esse processo seletivo revela que a **procura** é maior do que a **oferta**, ou seja, se houvesse vagas para todos os alunos, talvez não seria necessário selecionar quais entrariam ou não na escola. Revela também que não são todos os que se inscrevem para a seleção, que estão de acordo com as expectativas e exigências da escola, devido ao caráter de formação de bailarinos. Nesse sentido, a chefe do departamento esclarece abaixo, essa questão do número de vagas e quantidade de candidatos que participam da seleção, e destaca um dos critérios usados para escolha dos alunos:

> *A gente tem um limite de 25 vagas... por turma, que é o que comporta... o espaço e a atenção de um professor. E... aí tem alunos que são eliminados, foram, acho que, mais de 40 inscritos no preliminar ano passado, nós tínhamos duas turmas de 20 candidatos para avaliar... realmente. Aí a gente seleciona os mais **aptos** naquele momento; eles são avaliados com peso também, em relação ao trabalho, que a **escola é profissionalizante** então esteticamente... é o peso, isso interfere tanto esteticamente quanto funcionalmente, na execução deles... E ai a gente tem objetivo, já tem uma linha de trabalho, já tem exigência mínima técnica.*

Assim, esse o momento de ingresso na instituição, deixa claro que aprender a dançar no Palácio das Artes não é para todos que desejam ser bailarinos. Embora, eu não tenha acompanhado esse processo seleção, observando cada uma das etapas, entendo que mereça uma análise mais detalhada de como acontece essa "audição".

Dessa forma, assim como a escola não é para qualquer um desde o início, nem todos que entram no curso de dança permanecem até o fim. Não são todos os alunos que entram no preliminar1 (primeiro ano do curso básico) que concluem o curso profissionalizante (prof. 3), após nove anos de curso. Isso pode ser comprovado rapidamente com uma análise dos números de alunos em cada uma dessas turmas. De acordo com a minha contagem feita nas primeiras semanas, o primeiro ano (preliminar 1) tinham vinte e duas alunas e conforme *folder* do CEFARCONCERTO, no destaque para os alunos formandos do curso (que concluíram o terceiro ano profissionalizante[71]), haviam apenas seis alunos.

Além dessa evasão dos alunos ao longo do curso, há também a desistência dos alunos ao longo de um mesmo ano, conforme destacado por um aluno do curso de dança, que trata da evasão entre os alunos do sexo masculino:

[71] Enfatizo que para o ingresso no curso profissionalizante no CEFAR há um processo seletivo com todos os alunos (é aberto para alunos de outras escolas e academias), mesmo aqueles que concluíram o curso básico na escola têm que participar dessa seleção.

> *Conversando com Ricardo, perguntei se ele era o único homem da turma dele, e ele disse que no básico 2 (quarto ano) tinha o outro menino o Jorge (um de 22 anos, um alto) que ele tava meio sumido por causa de trabalho. Ele me* ***contou que todos os outros meninos que já estudaram com ele desistiram.*** *Que no pré. 1 foi o Mateus; no pré. 2 o Roberto; no básico1 foi o Henrique, que não agüentou nem 2 meses. "E agora tem esse, vamo vê se ele vai ficar..." (Nota de campo, 29 de março de 2010).*

E de fato, esse aluno não ficou. Jorge esteve presente em algumas aulas durante o mês de Março. Depois de Abril até Julho, durante os meses que eu ainda estava acompanhando sistematicamente as aulas, ele não apareceu. No caso dos alunos (meninos) a questão de permanecer no curso, principalmente nos primeiros anos deve ser ainda mais difícil devido à presença maciça de mulheres nos anos iniciais do curso[72]. E também devido ao forte preconceito ainda existente com relação à prática do balé por homens, que pode ser exemplificado nas frases "*homem não dança!*"; "*Ballet, dança, coisa de mulher*"[73], destacadas no trabalho de Giusepp e Romero (2004).

A evasão dos alunos no curso de dança parece acontecer principalmente no primeiro ano, conforme observado em campo[74]:

> *A professora Cláudia fez a chamada e quatro alunas não estavam presentes. Então ela comentou que isso era normal, "****no preliminar é assim mesmo, as meninas saem****". (Aula de Clássico, Preliminar 1. Nota de campo, 22 de Junho 2010)*

Sobre esse aspecto, as considerações de Raquel, confirmam a fala dessa professora e apresentam dados que podem explicar porque isso acontece. Durante a entrevista perguntei a ela, se sabia porque os alunos iam desistindo ao longo dos cinco, seis anos do curso básico, se o Cefar e o departamento de dança tinham algum dado sobre o número de alunos que não concluem o curso:

> *A gente não tem um estudo, tem algum... acho que tem registrado essa quantidade de aluno que entra e sai em cada período. Não tenho isso aqui agora pra te*

[72] Conforme meus dados de campo, no mês de Março havia setenta e um (71) alunos nos quatro primeiros anos do curso básico. Desses, apenas dois (2) eram meninos, ou seja, 97,19 % dos alunos dos 4 primeiros anos básicos do Cefar é do sexo feminino.

[73] Comentários de alunos do curso de Educação Física, em entrevista sobre o dança e gênero. (GIUSEPP e ROMERO, 2004).

[74] De Março a Outubro de 2010, pelo menos três alunos deixaram o curso, pois na descrição do elenco no espetáculo Don Quixote, apresentado pela escola havia dezenove (19) alunas do preliminar 1, em contraste com os vinte e dois (22) no início da pesquisa.

> *passar. **Mas o que eu sei é que tem mais evasão é no primeiro ano, no preliminar**. Porque são crianças... às vezes a carga horária é alta, aí não coincide com o horário das outras atividades, o pai não conseguiu a escola no outro horário, que a avaliação é no ano anterior, o menino vai trocar de escola não conseguiu, a prioridade é sempre a escola formal, né?. E aí eu sinto que as vezes os professores relatam essa... **relatam que tem essa evasão**... mas durante o curso ela não é... é pouco assim, não é tão significativa no desenvolvimento.*

Nesse sentido, entre as razões que influenciam (ou determinam) a desistência do curso de dança, está, conforme destacado acima, a carga horária das aulas, uma vez que essa demanda de tempo é crescente a cada ano e para a apresentação dos espetáculos, existe a necessidade de maior carga horária 'extra' para os ensaios e Ensaios Geral. No trabalho de Isabel Diniz (1998, p. 136), essa questão também é ressaltada por outro professor do Cefar, Rogério[75] que argumenta: "tem gente que não aguenta o batente, isto é, a rotina pesada das aulas".

Ainda com relação à maior desistência por parte das alunas do primeiro ano, Raquel, aponta que às vezes as alunas desistem porque a decisão de ingresso no curso de dança, não foi um desejo das próprias meninas:

> *É... porque às vezes a mãe que coloca. No preliminar, raramente assim, tem pouquíssimos casos que é uma escolha totalmente da criança, elas são novas, então a mãe que coloca. Às vezes a menina vem faz um ano e fala "Ai, não quero fazer balé mais não, não é isso que eu quero, quero fazer natação, quero fazer outras coisas..."*

Diniz (1998) aponta também outros fatores, que podem ser indicados como motivos possíveis de desistência do curso. Segundo a autora (1998, p. 145) "além da dificuldade financeira, existem dificuldades de ordem familiar, relacionadas à falta de apoio por parte do pai ou da mãe, dificuldades escolares, relacionadas com rendimento escolar, provas e período de vestibular, e dificuldades relacionadas à saúde física". Além disso, Raquel destaca que há também uma dificuldade de permanência no curso, devido à exigência da escola de dança:

> *E o que acontece é que eles são avaliados bimestralmente e para você progredir no curso você tem que ter uma avaliação acima de 70 por cento de rendimento. E aí se o aluno é reprovado mais de duas vezes, na segunda vez ele já perde a vaga. **E tem caso?** Tem, tem caso. Aí ele tem um ano de reprovação... no segundo ano,*

[75] Para manter o sigilo da identidade do professores preferi utilizar nomes fictícios, assim como ao longo de todo o texto. Embora no texto original estejam os nomes verdadeiros por extenso.

> *ele perde direito à vaga.* ***Mesmo que não seja consecutivo?*** *Mesmo que não seja consecutivo... que aí faz parte desse rigor assim, técnico da escola.*

Então, Raquel resume as possíveis razões que justificam a desistência ou abandono do curso de dança, dizendo que "*Então ou eles saem por motivos de rendimento insuficiente, ou por ajustes de horário; ou o que acontece é que tem gente que vai dançar em grupos, vai dançar em outros lugares".* Esse último caso poderia ser considerado mais no final do curso quando os alunos vão para companhias de dança; e também caso o aluno deixe de estudar no Cefar, mas não significa que ele vai deixar de estudar a dança, ele pode mudar para outra escola, ou academia.

Conforme destacado por Diniz (1998, p. 145) "os depoimentos dos alunos revelam **claramente o esforço que eles realizam para perseverar e continuar no curso**, independentemente das inúmeras dificuldades vividas". Ou seja, embora sejam muitas as dificuldades e limitações que podem levar à desistência e evasão do curso de dança, uma parte permanece, continua e se forma. Nessa direção, apesar de tudo isso, o que faz o aluno continuar, **o que motiva ele a continuar na prática?** Perguntada sobre isso, Raquel, esclarece que:

> ***Eu acho que quando ele percebe o próprio desenvolvimento, quando ele descobre assim, as possibilidades que o corpo dele tem, e consegue ir percebendo o ganho desse domínio assim, que aí domina uma coisa que traz outras possibilidades, e vai buscando outras coisas.*** *Acho interessante que como a gente vai acrescentando disciplinas ao longo, ele vem descobrindo outras coisas também, no próprio corpo, como que ele pode utilizar a dança clássica, a dança contemporânea, como que ele pode mesclar as linguagens; a gente incentiva as próprias criações deles, de buscar outras organizações; Eu acho que o fato deles dançarem mais vezes, ano passado a gente conseguiu muito isso. Não só o espetáculo do final do ano, mas poder dançar em uma mostra, dançar em um concurso, dançar em um evento... uma aula aberta. Isso traz experiências para eles e a forma de concluir (construir) de demonstrar o que eles estão desenvolvendo. Você não faz uma aula de dança para você dançar na sua casa, não é não?* ***Você tem um objetivo de... se apresentar, de... novos desafios, com papéis mais difíceis, um solo...***

Dessa explicação apresentada pela chefe do departamento, dentre outras coisas, podemos destacar dois entendimentos que baseados nas teorias de fundamentação deste estudo, revelam que há aprendizagem, ou seja, que permanecer na prática é sinal de aprendizado. Em primeiro lugar, quando Raquel fala dessa percepção do aluno com relação ao seu próprio corpo, seu desenvolvimento e suas possibilidades, relaciono com o conceito de

educação da atenção, trabalhado por Ingold (2001a; 2001b), no qual "o aprendizado, a educação da atenção, equivale ao processo de afinação do sistema perceptivo" (2001a, p. 142). Nesse sentido, Ingold (2001b) esclarece que "a chave para o desempenho fluente encontra-se na capacidade para coordenar percepção e ação". Ou seja, da mesma forma como ressaltado pela Raquel, Ingold (2001b, p, 27) enfatiza que as "habilidades são desenvolvidas através de uma atividade **de exploração das possibilidades** 'disponibilizadas' pelo ambiente, na escolha dos materiais, suportes estruturais e por capacidades corporais de movimento, postura e precisão". Assim, a aprendizagem (como *educação da atenção*) ocorre por meio dessa sintonia fina, dessa sensibilização de todo o sistema perceptivo, processo que é possibilitado pelos veteranos que providenciam situações e oportunidades, que permitam os novatos fazerem uso de suas potencialidades[76] (INGOLD, 2001a; 2001b).

Como segundo aspecto que ajuda a revelar a aprendizagem na prática, destaco o final da fala de Raquel, no qual a chefe do departamento, enfatiza os novos desafios, a mudança da participação na prática. De acordo com Lave e Wenger (1991, p. 94) "as relações sociais dos aprendizes mudam através de seu envolvimento direto em atividades; neste processo se desenvolvem o entendimento e as destrezas conhecidas dos aprendizes". Essa mudança na participação pode ser percebida no maior engajamento na prática; na qual os participantes vão se movendo em direção a uma participação plena. Nas palavras dos autores (1991, p. 111) "mover-se até uma participação mais completa na prática, envolve não somente compromisso de tempo, mas um esforço intensificado, **mais e maiores responsabilidades** dentro da comunidade, tarefas mais difíceis e rigorosas". Nesse sentido, o que motiva um aluno a permanecer no curso de dança é quando ele consegue progredir, se perceber, ou seja, quando ele aprende.

2.5 Os tempos no Cefar: a formação e o cotidiano

Atualmente, o Cefar oferece cursos básicos (chamados também de cursos livres) em teatro, música e dança. E cursos profissionalizantes (ou técnico) em teatro e dança. No quadro abaixo apresento as modalidades de cada curso e a duração de cada um desses. Na

[76] No original *affordances.*

escola de dança são oferecidos dois cursos, o básico, com duração de seis anos e o curso profissionalizante (técnico) com três anos.

ÁREAS	NÍVEIS	CURSOS OFERECIDOS	DURAÇÃO
TEATRO	1- Nível Básico (livre) 2- Nível Técnico	Arte Educadores Pré-Adolescentes Adolescentes Técnico em Ator	1 ano 1 ano 1 ano 3 anos
MÚSICA	1- Nível Básico 2- Nível Básico 3- Nível Básico 4- Nível Básico	Curso Básico em Instrumentos ou Canto	4 anos
DANÇA	1- Nível Básico (livre) 2- Nível Técnico	Preliminar Básico Bailarino p/ o Corpo de Baile	2 anos 4 anos 3 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2010) com base nos dados do site da Fundação Clóvis Salgado

Analisando o quadro acima, percebe-se que, dentre as modalidades de formação, a dança possui a maior carga horária total em comparação aos outros cursos. São nove anos para completar a formação em dança; a música que possui um total de quatro anos; e o teatro seis anos (três para o básico e três para o técnico). Embora, pareça um tempo muito longo (9 anos), para os alunos do curso isso não parece ser algo penoso, como expresso no trecho de campo a seguir:

> *Conversando com o Ricardo, ele me contou que estuda no CEFAR desde o pré1, ou seja, este é o 4 ano dele na escola. Como ele me disse que tem vontade de continuar o curso até o profissionalizante, ainda falta o básico 3 e o básico 4; o profissionalizante 1; o prof.2 e o prof. 3. Ainda faltam cinco anos. Comentei com ele que era muito tempo e ele me respondeu "**para quem gosta passa rápido**". (Nota de campo, 29 de Março 2010)*

Com base no depoimento desse aluno, podemos entender que talvez a experiência da dança no Cefar, não significa apenas uma perspectiva futura, mas a participação na prática social, ou seja, experiência importante do presente. Além disso, como observado em outro momento do trabalho de campo, esse percurso para completar o curso até o nível

profissionalizante parece ser entendido pelas alunas como algo natural. No sentido de que quem está fazendo o curso básico irá continuar até o terminar o curso profissionalizante:

> *As alunas do básico 1 estavam em fila, esperando o início do ensaio. Enquanto isso, duas meninas estavam conversando. Como eu estava assentada no banco de madeira perto dessa fila ouvi a conversa: "**agente tem 12 anos, eu vou ficar até 20 anos";** e a outra comentou **"eu tenho dez, vou ficar até 18..."** (Nota de campo, 12 Abril 2010)*

O curso básico de dança no CEFAR não se restringe à técnica de dança clássica e dança moderna. Inclui disciplinas de sensibilização musical; percussão rítmica; dança popular; dança criativa e improvisação; técnica de pontas; variações de repertório; anatomia aplicada à dança. Ao longo deste, as horas de aulas e atividades na escola são progressivas, aumentando a cada ano. Nos dois primeiros anos, os alunos têm aulas 2 vezes por semana. Já no terceiro ano (básico 1), eles têm aula 3 vezes por semana de clássico e uma vez por semana de sensibilização musical. O básico 2 tem aula todos os dias (5 vezes por semana), sendo 8 aulas nesse período. O básico 3 e 4 também estão na escola todos os dias (de segunda e sexta) com 10 aulas ao longo da semana (ANEXO II). Esse aumento da carga horária, das aulas e atividades na escola, nos dá, indícios sobre o investimento progressivo que a dança demanda, ou seja, para a constituição do corpo do bailarino e da *habilidade* que é forjada na prática social.

Cotidianamente, os tempos se apresentam da seguinte forma: nos dois primeiros anos do curso básico de dança – Preliminar 1 e Preliminar 2 - os alunos têm aulas de clássico duas vezes por semana. No início do ano de 2010, até o meio do mês de Março, eles tinham uma hora e meia de aula por dia (90 minutos de duração). Contudo, houve uma modificação dos horários, conforme o aviso da professora:

> *Início da aula, a professora Vanessa fez a chamada, alongamento e durante este momento ela deu o recado que a partir da próxima semana a aula delas iniciará 30 minutos antes (16:00), porque elas terão uma aula de alongamento de 16:00 às 17:00 junto com a turma do pré 1, e de 17:00 às 18:00 aula normal de clássico.*(Aula Preliminar 2. Nota de campo, 09 de Março, 2010)

De acordo com a Aparecida, pianista do preliminar 1, a escola fez essa modificação baseada nas sugestões de avaliadores (professores, coreógrafos) do Rio de

Janeiro que estiveram na escola na primeira semana de Março[77]. Dessa forma, a partir de então o pré. 1 e o pré. 2 passaram a ter duas horas de aula em cada dia, sendo uma hora de aula de 'Técnica de Dança Clássica' e uma hora de aula de alongamento. Totalizando quatro horas por semana na escola. Nos 60 minutos de aula de clássico, a organização da aula é a mesma para as duas turmas. Início: seqüências na barra (entre 40 e 45 minutos); exercício no centro (10 a 15 minutos) e as diagonais (geralmente 05 minutos), conforme a descrição geral de uma aula:

> *Elas iniciam a aula na barra, a professora faz uma breve explicação verbal com os nomes dos movimentos e as meninas fazem sozinhas. Enquanto elas fazem a professora passa corrigindo posturas, posições de pés e braços. Quando a professora diz "Para o centro, já estão", as meninas fazem uma corridinha com as mãos na cintura para suas posições (em 3 linhas). No centro, fazem exercícios de posição de braços e cabeça, e os saltos. Terminam a aula com os exercícios na diagonal.* (Aula de Clássico, Básico1)

A descrição acima revelam a organização das aulas de clássico no Centro de Formação Artística. No entanto, essa rotina não é uma particularidade apenas do CEFAR, mas uma característica das aulas de balé. De acordo com Gonçalves (2007, p.94) essa "divisão didática entre barra, centro e diagonal, bem como os exercícios realizados em cada um desses momentos, demarcam uma rotina baseada na tradição de séculos de prática".

A aula com as duas turmas juntas (pré. 1 e pré. 2), estava descrita no quadro de horários da escola como "*aula de chão*". Durante essa uma hora de aula, as meninas faziam exercícios para treinamento de flexibilidade (borboletinhas[78], aberturas...) e movimentos para fortalecimento das pernas e pés. A partir do mês de Maio, esse horário de aula das duas turmas passou a ser usado como tempo de ensaio para as apresentações. Primeiro para os ensaios da coreografia do *Don Quixote* (que foi apresentado em Outubro) e depois para ensaio do *Pipiripau* (que foi apresentado em Dezembro).

Com essa aula (de alongamento ou tempo de ensaio), passou a existir um novo tempo para a turma do preliminar 1: um intervalo para lanche. Entre o final da aula de clássico e o início dessa, as alunas eram liberadas para ficar em frente à sala lanchando, um tempo de aproximadamente 10 minutos. Esse período também servia para esperar os alunos do preliminar 2 que estavam chegando. As alunas do pré. 2 que já haviam chegado e as do

[77] Período no qual eu ainda não havia iniciado minha pesquisa de campo, conforme pedido da chefe do departamento de dança.

[78] As meninas ficam assentadas no chão com as solas dos pés juntas, forçam os joelhos para baixo e os calcanhares em direção a virilha, ver glossário.

pré. 1 que já haviam terminado de lanchar tinham esse tempo livre, enquanto ficavam esperando o início da aula. Assim, essas alunas ficaram brincando, correndo ou conversando na sala de dança.

Ainda com relação aos tempos, por ser uma escola, tem horários para o início das aulas e atividades e estes devem ser respeitados. Apesar dessa questão não ter se mostrado ao longo da pesquisa como algo completamente rígido, no qual as professoras ficariam controlando os minutos de chegada dos alunos, no início do trabalho de campo, houve situações nas quais eles são alertados para atenção com os horários:

> *Ricardo estava esperando o início da próxima aula (de dança popular) e eu perguntei porque ele não estava fazendo a aula com a turma dele nesse horário. Ele me explicou que hoje ele chegou atrasado 45 minutos e por isso não pôde fazer a aula. A tolerância é de 15 minutos, "se você atrasar até 15 minutos você pode entrar na aula, mais que isso não...".* (Nota de campo, 29 de Março 2010)

> *Raquel (a chefe do departamento de dança) estava dando a aula de alongamento para o preliminar 1 e 2. Quinze minutos depois do horário de início da aula três alunos do pré. 2 chegaram. Então ela chamou atenção dizendo: "Isso são horas?"* (Nota de campo, 30 de Março 2010)

Assim, dentre outras aprendizagens e características fundamentais para a constituição de um bailarino, a pontualidade se mostra como algo importante. Enfim, esses tempos revelam um pouco sobre a dinâmica da escola, na participação na prática, nas suas regularidades.

2.6 *Sons, cores e odores:* o espaço e suas dinâmicas

Existem duas formas de acesso ao prédio do Cefar, todas elas exigem uma identificação. A primeira possibilidade é uma entrada que fica na Avenida Afonso Pena. Do nível da rua, descendo as escadas, chega-se a uma portaria com uma catraca. Os alunos possuem um crachá e podem entrar livremente com a apresentação desse. Pais, familiares e visitantes devem se cadastrar no sistema eletrônico, com o número da carteira de identidade. No momento desse cadastro eles são fotografados e recebem um crachá provisório (uma etiqueta). Esta imagem, juntamente com os dados do documento, fica registrada e todas as vezes que desejem entrar têm que informar o RG e receber um novo crachá. A segunda opção

de acesso é pelo Palácio das Artes. No saguão do teatro descendo as escadas, chega-se aos jardins internos. Em frente à biblioteca está a entrada inferior do prédio do Cefar, que exige os mesmo procedimento que a portaria superior. Essas formas de acesso significam que embora seja um prédio público, existem limitações de ingresso. Todos podem entrar desde que estejam corretamente identificados e cadastrados no sistema.

Assim que entro no prédio, três questões se destacam em contraste com o lado de fora: a temperatura; a iluminação e os cheiros, aspectos que neste caso possuem relação entre eles. Em todo esse ambiente a iluminação é predominantemente artificial. Pelo fato dessa construção estar localizada em uma região rodeada por árvores, que já favorece a 'sensação' de diminuição da temperatura; a não entrada do sol[79] faz com que a sensação dentro do prédio seja sempre de frio[80] (a temperatura é sempre mais baixa do que lá fora). Como a circulação de ar também é limitada o cheiro que se sobressai por esse corredor do saguão de entrada é o cheiro de produtos de limpeza, dos produtos que as funcionárias passam no piso e também dos banheiros que se espalha. Neste espaço existem seis cadeiras, onde os pais/responsáveis ficam esperando os alunos. As cadeiras ficam encostadas em um dos lados da parede, do lado onde fica a secretaria da escola. Do outro lado (em frente às cadeiras) existe uma mesa com revistas e um quadro de exposição dos espetáculos. Durante o primeiro semestre de 2010, por exemplo, havia fotos do *Don Quixote* e um resumo contando a história desse espetáculo.

Essa entrada tem o formato de um "T", assim, ao final deste corredor, há uma bifurcação. Seguindo para o lado direito, estão as salas da administração, dos departamentos e dois banheiros. Nas paredes desse corredor existem inúmeros quadros, com fotos de dança; anúncios de espetáculos dos anos anteriores[81]; de apresentações específicas de cada curso; espetáculos de formatura. Há também uma bancada com folders e propagandas de eventos em geral, que irão acontecer em Belo Horizonte. Seguindo esse corredor há uma escada que dá acesso ao andar de cima, onde existem salas de aulas teóricas e a uma passagem para o grande teatro. Ao fundo deste, existe um bebedouro e uma saída para outro corredor que leva à biblioteca e aos Jardins Internos do Palácio das Artes e à área sob o Grande Teatro[82].

---

[79] Pouca entrada de sol, devido à localização do prédio, em uma parte mais baixa (vale) e com poucas janelas, ou janelas pequenas (basculantes).

[80] Apesar de sempre levar agasalho, só me dei conta desse 'microclima', após alguns meses de pesquisa. Quando ao chegar no prédio estava vestindo um casaco e encontrei com um amigo, aluno do curso de música, e ele comentou "*aqui é mais frio mesmo*". Depois desse dia passei a perceber que na maioria das vezes eu vinha da rua, sem estar usando blusa de frio e, só de entrar na escola, tinha que vestir o casaco.

[81] Pipiripau - espetáculo de final de ano dos alunos do curso de dança do Cefar; edições anteriores do CEFARCONCERTO - apresentações, mostra de trabalhos dos três cursos: dança, música e teatro)

[82] Livraria (Usina das Letras); Cafeteria (Café do Palácio; Galeria Genesco Murta, Cine Humberto Mauro; Sala Arlinda Correa Lima; Espaço Mari´Stella Tristão).

Os alunos do curso de dança quase não transitam por esse espaço, nem mesmo para usar o bebedouro, que é o único deste andar. Talvez isso se deva ao fato de que eles não podem transitar por este lado de uniforme (colant e meia calça). Assim, eles passam por ali apenas quando já acabou a aula e vestiram algo por cima dos *colants*. Há certo movimento, apenas no banheiro feminino, quando algumas alunas estão terminando de se arrumar para o início da aula, ou para irem embora (trocando de roupa, arrumando o cabelo, desfazendo os coques), substituindo o uso dos camarins, quando estes estão cheios.

Partindo do saguão de entrada e seguindo para o lado esquerdo estão os espaços onde acontece a escola de dança, onde está o movimento de alunos pelas salas de dança, corredores, camarins e escadas. Neste lado há uma porta, na qual há uma placa restringindo[83] o acesso para alunos e funcionários da escola. Ao passar por essa porta a primeira coisa que se vê são alguns bancos onde raramente tem alguém assentado. Na parede onde estes ficam encostados, há um mural com informações, notícias e fotos sobre o *Ballet* Jovem.

Neste andar, está a primeira sala de dança, **Sala Helena Vasconcelos**, que também é chamada de Estúdio B. A porta da sala é feita de uma treliça de madeira, quando ela está fechada dificulta a visualização da aula por quem está do lado de fora, mas mesmo assim, umas pessoas (eu e outros que transitavam por ali) insistem e permanecem do lado de fora tentando observar a aula. Embora o visual seja dificultado por essa porta, os sons são facilmente ouvidos, ele se expande e ocupa esse corredor. Logo na entrada dessa sala há um quadro com fotos em preto e branco da bailarina que dá o nome à sala e um pequeno texto dizendo:

> Helena Vasconcellos é uma artista emérita de Minas Gerais. É exemplo de devoção à carreira artística, à qual dedicou toda a sua vida com correção e ética de conduta. Mineira de Ponte Nova, ingressou na Fundação Clóvis Salgado/Palácio das Artes em 1972, onde foi solista e 1ª. bailarina do Corpo de Baile, atual Companhia de Dança de Minas Gerais, professora e coordenadora da Escola de Dança. Entre seus professores destacam-se Ana Lúcia de Carvalho, Carlos Leite, Tatiana Leskova e Klauss Viana.

A sala possui um grande espelho em uma das paredes; em três das quatro paredes da sala estão as barras, com duas alturas: uma mais alta e outra mais baixa. Na parede onde não há barras, há três pequenas janelas, do tipo basculantes. O piso da sala é todo de madeira. Ao fundo da sala há uma piano e próximo a ele, escaninhos, onde os alunos guardam seus materiais durante a aula. Acima desses há uma prateleira com troféus de concursos de dança.

[83] Foram raras as vezes que pais e familiares transitaram pela área das salas. Exceto em dias de aula aberta.

Há também um quadro branco, na parede lateral. De acordo com a descrição de com Gonçalves (2007) esta pode ser considerada uma sala de dança tradicional[84].

No mesmo andar da secretária e da Sala Helena Vasconcelos existem dois camarins[85], um masculino e um feminino. Este último é como um vestiário, é dividido em duas salas pequenas. Na menor delas há um box com ducha e uma cabine de sanitário. Em frente ao chuveiro e banheiro há um grande espelho, e embaixo uma pia e uma bancada. Na outra sala, há diversos escaninhos de metal com chave, completando duas paredes. Na outra parede há um grande espelho com luzes ao redor, com uma grande bancada em baixo e algumas cadeiras, como penteadeiras, para as alunas (artistas) se maquiarem. Embora não houvesse lâmpadas em toda borda do espelho é essa parte que caracteriza esse espaço como um camarim.

As alunas geralmente passam nos camarins antes e depois das aulas. Antes para fazerem os coques, ou vestirem os uniformes[86] e fazerem ou retocarem as maquiagens[87]. No primeiro dia que estive no camarim, para conhecer esse espaço ele estava praticamente vazio. No entanto eu queria observar como era esse espaço no "horário de pico", como ele ficava no intervalo entre as aulas e quais as relações que se davam neste espaço. Assim, relato a seguir essa minha primeira experiência de acesso ao camarim:

> *Eu estava muito curiosa com o que acontecia nesse espaço, sobre o que as meninas conversavam. Então, ao final de uma aula do básico 2 entrei lá. Estava lotado, quase não tinha jeito de andar, porque as meninas estavam sentadas e espalhadas pelo chão, arrumando e guardando seus materiais, mochilas, sapatilhas, roupas... Um cheiro forte de suor. Senti-me uma completa estranha, não sabia o que fazer, não tinha como ficar lá parada em pé, olhando as meninas trocarem de roupa. Ao mesmo tempo, tinha a sensação que para elas minha presença ali era indiferente. Para disfarçar meu incômodo, perguntei se ali tinha banheiro e assim que elas me indicaram, vi que estava ocupado e fui embora.* (Nota de campo, 12 de Abril 2010)

Depois desse dia, percebi que não adiantaria eu tentar freqüentar o camarim como pesquisadora, da mesma forma que eu assistia às aulas, sentada observando o movimento e

---

[84] De acordo com Gonçalves (2007, p.75) uma sala de dança tradicional é composta por um chão de madeira, espelhos nas paredes e barras de metal ou madeira, presas também às paredes.

[85] De acordo com Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986) *camarim* é um recinto da caixa dos teatros onde atores se vestem e se pintam.

[86] A maioria das alunas do preliminar 1 e 2 já chegam no Cefar vestidas com o uniforme por baixo da roupa normal.

[87] Que são "esperadas", sugeridas pelas professoras, para os dias de prova, nos outros dias a maquiagem é opcional.

fazendo anotações. Esse era um espaço muito íntimo das alunas, no qual elas trocam de roupas uma na frente das outras, sem se preocupar, uma vez que todas as meninas que estão lá ficam ocupadas e não paradas olhando. Dessa forma, para que eu me sentisse mais à vontade no camarim, seria necessário que eu também estivesse lá por algum motivo, que minha presença ali fosse legitimada. Assim, nos dias que participei das aulas como aluna, aproveitei para usar o camarim e estar naquele espaço:

> *Fui ao camarim me vestir para a aula de balé, ainda havia poucas alunas por ali. Vesti o uniforme completo, a meia calça e o colant. E ainda faltava fazer o coque. Quando saí da salinha menor para a outra sala (a que tem os armários) cinco meninas da turma do preliminar já tinham chegado. Quatro delas já estavam totalmente prontas para a aula. Só uma que estava terminando de arrumar coque e se maquiando. Comentei que eu iria fazer a aula com elas, no início elas não acreditaram, pois eu já tinha vestido uma roupa por cima do uniforme. Mostrei o colant e comecei arrumar o meu cabelo. (...) Eu já estava me sentindo muito mais à vontade de estar no camarim* (Nota de campo, 01 de Junho 2010).

Neste dia, notei que as alunas que já estavam prontas para a aula, estavam lá no camarim 'dando uma passada'. Antes de descer e ficar nas escadas esperando a professora chamar para a aula, elas estavam passando pelo camarim para ver quais as colegas que estavam por ali, o que as colegas estavam fazendo, para depois irem juntas para a aula. Fazer a aula com as turmas, além de aproximar das alunas, possibilitou ter acesso a esse espaço que antes eu não me sentia confortável em freqüentar. Depois das aulas que participei, sempre que eu chegava mais cedo, antes de ir para as escadas, eu passava pelo camarim. Quando tinha algumas alunas do preliminar 1 eu ficava lá conversando com elas.

O espaço de transição entre um andar e outro na escola de dança do Cefar, é mais do que apenas escadas, no sentido restrito de um lugar de passagem. É um lugar de relações, de conversas, de esperas, de descanso, de preparação. Fisicamente, esse espaço se caracteriza da seguinte forma: são dois lances de degraus, entre um e outro existem um platô, com seis cadeiras, três de cada lado. Ao longo de toda escada e nessas cadeiras quando chegam mais cedo os alunos ficam aguardando o início das aulas. Devido os horários que estive na escola pude acompanhar mais cenas das alunas do preliminar 1 nesse espaço. Nas terças feiras a aula delas iniciava às 15 horas, eu procurava chegar mais cedo para observar o movimento da escola. Muitas alunas também chegavam dez ou quinze minutos antes da hora da aula:

> *Antes da aula começar, tinham alguns alunos que estavam na escada, algumas meninas sentadas, outras em pé dançando outras danças e um grupinho olhando álbuns de adesivos*.(Nota de campo, 09 de Março, 2010)

Assim, esse era um tempo e espaço possível onde eu podia me relacionar com as meninas da pesquisa. Em alguns momentos eu ficava sentada apenas observando os movimentos e em outros eu puxava alguma conversa, quando elas estavam com os cadernos na mão eu pedia para vê-los, aproveitava para perguntar coisas sobre as aulas e ensaios. Em outros momentos, ainda, nesse espaço quando eu chegava e as meninas já estavam por ali esperando a aula, elas que me faziam perguntas e iniciavam a conversa:

> *A maioria das meninas do preliminar 1 já havia chegado, elas estavam na escada, esperando a professora chamar para entrar. Marcele me perguntou o que eu ficava fazendo. Se eu era professora de balé, ou se eu ia ser professora de balé. Respondi que não, que eu estava fazendo uma pesquisa sobre dança, que eu estava querendo saber como que se aprende a dançar, mas que eu era professora de Dança de Salão. Continuamos conversando, outras meninas foram entrando no assunto, perguntando "O que era dança de salão", respondi que era Forró e tal. Então elas começaram a dançar, queriam que eu ensinasse, mas mudei um pouco de assunto dizendo que elas é que tinham que me ensinar. Umas das meninas comentou que sabia dançar Frevo e começou a dançar. Depois pedi que elas dançassem. Elas dançaram samba..., depois outras duas começaram a dançar de casal e o assunto foi mudando porque outras meninas foram chegam, falando outras coisas, me chamando...* (Nota de campo, 18 de Maio 2010)

Essas escadas também eram usadas pelas alunas no horário do intervalo entre a aula de clássico e o início da aula de alongamento (ou ensaio). Elas se assentavam nos degraus, em frente ao Estúdio A, para lanchar e descansar entre as aulas:

> *As meninas foram para fora da sala, na escada em frente, com as vasilhinhas de lanche na mão; frutas e biscoitos. Muitas se assentaram nos degraus da escada, outras ficaram por ali de pé. Eu peguei meu biscoito e também fui pra lá.* (Nota de campo, 25 de Maio, 2010)

No dia da prova de clássico do preliminar, esta área foi usada para preparar os alunos. A Rose, funcionária da escola estava sentada em uma das cadeiras da escada, com uma lista dos nomes distribuindo os números para a prova e fixando-os nos *colants*. Alunos de outras turmas também aproveitavam desse espaço para esperar as aulas, ou conversar com os colegas, ou se ocupar com outras atividades:

> *Na escada havia algumas meninas esperando o início da aula (alunas do Básico 1), uma estava com caderno no colo, provavelmente fazendo algum "para casa", ou da escola, ou da escola de dança. Outras estavam ouvindo música no celular...* (Nota de campo, 15 de Março, 2010)

Como na escola não há um pátio ou um espaço mais coletivo, entendo que essa área das escadas seja um importante local de relações, entre os alunos da mesma turma e de outras turmas e também com os funcionários(as) e professoras(res).

Descendo essas escadas, há uma sala de dança e também pequenas salas, para aulas de música, ou estudo individual; todas possuem isolamento acústico. A sala de dança tem uma placa onde está escrito **Sala Prof. Carlos Leite**, esta também é chamada de Estúdio A. Do lado de fora, há um bebedouro na porta, que sempre está sendo usado. A porta de entrada é branca com duas janelas (fixas) de vidro, que permitem a visualização da sala mesmo com as portas fechadas. Também na entrada, há um quadro com fotos do professor Carlos Leite e com os seguintes dizeres:

> Carlos Leite é um dos pioneiros da dança clássica em Minas e no Brasil. Ingressou o Balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, primeiro corpo de baile fundado no país, em 1934. Fez carreira em Belo Horizonte, onde formou várias gerações de grandes bailarinos. Como bailarino coreógrafo e professor trabalhou em ópera, balé, teatro, cinema e televisão. Com sua legendária varinha, tornou-se um dos grandes mestres da dança brasileira. Criou o Corpo de Baile e a Escola Livre de Dança da Fundação Clóvis Salgado/Palácio das Artes. Além de bailarino e professor, interpretou papéis e participou de temporadas líricas a convite da Fundação Clóvis Salgado.

Esta sala é bem maior do que a anterior, assim os ensaios gerais, provas, aulas abertas e mostra de estudos coreográficos acontecem nessa sala. Ela possui quase as mesmas características da sala de cima, espelho completando uma das paredes; as barras ao redor da sala; o piano; os escaninhos. Além do tamanho, o piso é diferente: ao invés de ser revestido de madeira é coberto com linóleo[88]. Há algumas janelas do tipo basculantes que são viradas para o os jardins internos do Palácio das Artes. Esta sala também possui uma janela de vidro virada para o corredor interno do prédio. Logo abaixo dessa janela há um banco de dois lugares, onde os alunos ficam aguardando o início das aulas.

As portas e janelas dessas salas, com essas visibilidades/invisibilidades, são elementos muito importantes, pois sempre quando os alunos estão aguardando o início de suas aulas, eles ficam na porta observando e assistindo as aulas anteriores. Esses momentos dão

[88] Linóleo – Tecido impermeável, feito de juta e untado com óleo de linhaça e cortiça em pó, usado para tapete. Fonte: Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986)

pistas sobre os processos de aprendizagem, pois geralmente as alunas assistem às aulas mais avançadas que os níveis no qual eles estão. Por exemplo, nas segundas feiras o básico 1 tinha aula de clássico após a aula de dança popular do básico 2, aula que eles terão apenas no ano seguinte, mas que acompanham pelo menos os 10 minutos finais toda semana já que a porta fica sempre aberta. E as alunas do preliminar 1 que ficam esperando e assistindo a aula de clássico (aula de pontas [89]) das alunas do básico 2 e 3.

Devido à arquitetura do prédio e das salas, da disposição e tamanhos das janelas, nas duas salas não há uma circulação de ar corrente. Dessa forma, as salas possuem um odor misto de suor e chulé. Entretanto, assim como a temperatura, demorei a perceber[90] esses cheiros, quando entro nas salas logo acostumo e esqueço-me deles.

Assim, após essa descrição dos espaços da escola de dança, percebe-se que o curso acontece predominantemente do lado esquerdo da entrada do prédio. É nesse sentido que os alunos transitam de uniforme, ensaiam nos corredores, conversam e vivenciam a dança. Fazendo uma alusão aos significados de direito e esquerdo, em linguagem popular, o esquerdo é o extraordinário e o direito é a norma. Nesse contexto, esses significados fazem todo sentido. Para o lado direito estão as salas de administração dos três cursos, a coordenação. E do lado esquerdo, onde a dança e a música se materializam, **a arte** ganha vida, o extraordinário se expressa.

Na escola há também uma lanchonete, que fica do lado de fora do prédio, atravessando uma pequena rua do estacionamento no prédio em frente. Devido à essa localização, as alunas menores do preliminar 1 e 2 não podem sair para ir lanchar lá, entre uma aula outra, ou nos dias de ensaio geral. A única vez que observei as alunas do preliminar indo à lanchonete foi no dia que a aula terminou mais cedo por causa da prova e elas estavam esperando os pais. De uma maneira geral, não percebi um grande movimento dos alunos do curso de dança nessa cantina. Algumas vezes as alunas do básico 2, saíam no intervalo entre o final de aula de clássico e início da aula de dança popular, para comprar lanche.

Além dos ambientes descritos, existem outros espaços onde os alunos do curso de dança (a partir do básico 1) também têm aulas ao longo da semana e dos anos do curso, que aparecem descritos no quadro de horário de aulas do departamento de dança (Anexo II). Não

[89] Aula só com mulheres, de movimentos com sapatilha de ponta. No mesmo horário os homens dessas turmas e, também do básico 4, estão tendo aulas de técnica masculina, no Estúdio B.

[90] Essa sensação também não foi algo que notei desde o início, durante um tempo isso passou desapercebido pra mim, até que, da mesma forma com relação ao frio, fui 'alertada' pela pianista. *Eu já estava na sala, pois havia acabado de assistir a aula de Dança Popular, a pianista, que chegou para a próxima aula, entrou ligando os ventiladores e abrindo as janelas (pequenas como basculantes), comentando que essa sala estava 'fedendo'.* (Nota de campo – Junho 2010)

descreverei esses espaços, pois não acompanhei nenhuma atividade nesses locais, uma vez que não tive acesso a eles nos dias e horários que estive na escola. Os espaços são: **Sala Branca**, onde acontecem as aulas de Sensibilização musical (Básico 1); o **Estúdio C**, aula de Percussão (Básico 3) e a **Sala de Vídeo**, onde conforme citado no quadro de horários acontece a aula de Anatomia (Básico 4).

Enfim, este contexto com sua história, com todas as suas singularidades, expressa nos processos de seleção, nas evasões, nos espaços físicos, nas apropriações, dinâmicas e sujeitos possibilitaram revelar durante a pesquisa de campo dados e características importantes que envolvem a aprendizagem da dança clássica.

3. A APRENDIZAGEM DA DANÇA NO CEFAR

Neste capítulo procuro descrever e analisar, com base nos dados de campo, as relações de aprendizagem da dança clássica no Cefar. Inicio apresentando características da instituição, que se aproximam de uma forma de organização escolarizada, e como isso se revela no cotidiano da prática. Em seguida, descrevo os processos de aprendizagem da dança. Nomeei este item como *passos* da aprendizagem, não no sentido de que eles acontecem um de cada vez e sempre na mesma ordem, mas utilizando uma analogia aos *passos de dança*, como algo fluído. Assim, não é possível definir onde começa e termina cada um desses processos. Posteriormente ressalto as práticas de aprendizagem da dança no Cefar, como aspectos fundamentais na constituição da *habilidade* da dança, que se dão por meio das analogias, metáforas e da música ao vivo. No último item, destaco as aprendizagens *da* e *na* dança, como parte de um *currículo de aprendizagem*, aprendizagens que vão para além da técnica do balé clássico, mas que são disposições necessárias à dança, como o suporte à dor, como a relação com o espaço, o controle das emoções nas situações em que os alunos estão sendo avalizados ou observados, os cuidados com a imagem. E por fim, como último destaque desta parte, ressalto o dançar como *habilidade*, na qual a fluência, a expressão e o sentimento se constituem como parte dessa prática.

3.1 Uma organização escolarizada

> *"(...) nossa sociedade está escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrado das escolas de cultura geral ou de formação profissional." (VINCENT; LAHIRE E THIN, 2001, p. 39)*

De uma maneira geral, quando se pensa na aprendizagem do balé logo se faz referência a uma instituição, uma vez que as chamadas danças eruditas [clássica, moderna e contemporânea, KALLÁS (2006)] não são aprendidas nas festas tradicionais, assim como as danças populares. Ou ainda em contextos difusos como acontece com a aprendizagem de

outras práticas, por exemplo, da maneira que no Brasil acontece com a aprendizagem do futebol. Conforme destaca Faria (2008, p. 210):

> Diferentes de outras modalidades esportivas — a que no Brasil só se tem acesso em contextos estruturados pedagogicamente, como escolas e "escolinhas de esportes" — as práticas futebolísticas juvenis no bairro Universitário não se constituem como práticas intencionais de ensino, nem se caracterizam por relações assimétricas em que seja possível observar quem ensina e quem aprende (de forma dicotômica). Nesse tipo prática os recursos de estruturação da aprendizagem vêm de uma variedade de fontes.

Dessa forma, a aprendizagem da dança clássica se dá predominantemente em "contextos estruturados", em tempos e espaços institucionalizados. No contexto pesquisado, essa organização da aprendizagem se dá referenciada nos padrões de uma escola. Gomes (2007, p.1) destaca que isso se deve pela expansão da escolarização, entendida "como processo histórico que se dá no seio de sociedades e grupos que já freqüentam a escola há gerações, nas quais as práticas sociais, para muito além da presença na escola, passam a ser progressivamente escolarizadas".

Nessa direção, considerando as reflexões de Vincent; Lahire e Thin (2001) pode-se dizer que o Cefar apresenta traços da *forma escolar*. Uma vez que constrói um universo separado para a infância (organização seriada, turmas divididas por faixa etária[91], etapas de desenvolvimento); possui uma organização racional do tempo; destaca a importância das regras na aprendizagem; utiliza a multiplicação e a repetição dos exercícios, objetivando-se como um contexto escolarizado de aprendizagens: que têm como única função o aprender[92]. E aprender conforme as regras estabelecidas, ou seja, tendo por fim seu próprio fim.

Além dessa organização, outras atividades que acontecem no Cefar identificam a escolarização da prática da dança. A existência de materiais utilizados pelas professoras como o diário de classe (o controle de freqüência, por meio da lista de chamada) e as apostilas (como roteiros dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano do curso), as reuniões de pais e conselhos de classe:

---

[91] Apesar da proposta de organização das turmas ser por faixas etárias (conforme indicado na Estrutura Curricular do Departamento de Dança – Anexo I) , as idades não são completamente homogêneas. Em alguns casos, o desenvolvimento técnico determina mais em qual turma o aluno fará parte. Por exemplo, nos testes de seleção, os alunos são direcionados para o ano do curso que condiz com sua experiência com a dança. Essa diferença de idade, também pode acontecer devido aos casos de reprovação ou de trancamento de matrícula. Das turmas que acompanhei na pesquisa, o básico 2 apresentava maior discrepância entre as idades, ao mesmo tempo que tinha alunos com 11-12 anos, tinham algumas meninas de 14-15 e um aluno de 22 anos.

[92] Destaco o trecho do Guia Acadêmico, item Normas Disciplinas, subitem Disciplina em sala de aula e no Palácio das Artes: "*Contribuir para que o ambiente da sala de aula seja agradável, voltado exclusivamente para o aprendizado*".

> *A aula começou com as meninas sentadas no chão em frente ao banco onde a professora Cláudia estava sentada. Ela deu alguns recados e entregou os bilhetes informativos sobre a reunião de pais na próxima aula.* (Aula clássico, preliminar 1. Nota de campo, 09 Março 2010)

Ainda como parte das relações escolarizadas existentes na escola, ressalto a existência das tarefas. Destaco abaixo três situações de campo que ilustram essas atividades. No primeiro trecho, destaco a utilização do quadro, no qual a professora anotou os conteúdos e os alunos têm que copiar no caderno. Em seguida, o momento que estavam sendo devolvidos os cadernos, após a correção e os comentários feitos pela professora sobre a pesquisa e os relatórios. E por último apresento o pedido da professora para que eles realizassem uma pesquisa sobre a história do Balé Don Quixote:

> *Nos 5 minutos finais professora [Vanessa] pediu para eles pegarem os cadernos, estojos e copiarem os nomes de passos que estão no quadro.* (Aula de Clássico, preliminar 2. Diário de campo, 09 Março 2010)

> *Professora [Vanessa] devolve os cadernos corrigidos, e faz algumas observações: cadernos sem nome, incompletos, gente que copiou a pesquisa da internet, imprimiu e colou no caderno. Assim, as próximas pesquisas terão que ser à mão. Comentou que teve gente que fez a pesquisa sobre a história da dança, mas na verdade era para fazer da "História da dança no Brasil". Além disso, falou sobre os relatórios de aula, como elas têm que fazer relatório de todas as aulas, quando elas faltarem tem que colocar o dia que faltou, porque senão ela vai achar que está incompleto.* (Aula de clássico, Preliminar 2. Nota de campo, 06 de Abril de 2010)

> *A professora conversou com as turmas sobre o primeiro ensaio geral, perguntou o que eles tinham achado... Comentaram sobre os personagens e Cláudia foi contando um pouco da estória, comentou que "não é uma estória de amor do Don Quixote, ele teve alucinação que estava vendo Dulcinéia, sua amada, mas na verdade era a Kitri..." Em seguida, disse que não ia contar mais, senão ia acabar contando a estória toda e pediu que eles fizessem uma pesquisa sobre a história do Balé Don Quixote, disse que podia imprimir fotos, mas tinha que escrever a história a mão.* (Ensaio Don Quixote, preliminar 1 e 2, Nota de campo, 08 Junho, 2010)

No Cefar, há também avaliações, que acontecem por meio de notas para atividades práticas e teóricas. Conforme a descrição de Diniz (1998, p.143):

> a Escola de Dança do Cefar possui um sistema de avaliação do desenvolvimento de seus alunos, que parte do programa da escola e é bimestral. Os alunos são avaliados por uma banca de três ou quatro professores de dança da instituição, cujos critérios

> de avaliação são baseados nos conteúdos desenvolvidos em aula, como técnica corporal, aprendizagem e maturidade em relação à expressão e ao posicionamento do bailarino no espaço.

Para que o aluno seja aprovado para o ano seguinte, ele deve atingir o mínimo de 70 pontos. Caso não tenha alcançado essa nota, existe a recuperação. E caso, após ter realizado o processo de recuperação e mesmo assim não atinja resultado satisfatório, o aluno deve repetir aquele ano. O ano letivo é divido em quatro etapas de 25 pontos, sendo distribuídas nos três primeiros anos da seguinte forma:

> *No quadro do lado da sala, está afixado o horário das provas, as professoras das bancas, e os "critérios de avaliação" de cada turma para o segundo bimestre de 2010. Preliminar e Básico 1:* ***Empenho, disciplina e freqüência*** *- 03 pontos;* ***Banca examinadora*** *- 05 pontos (prova prática de clássico);* ***Parte teórica*** *- 03 pontos (cadernos, relatórios, pesquisas);* ***Professor*** *- 14 pontos.* (Caderno de campo, 21 Junho 2010)

Na aula de dança popular, básico 2, a professora propõe, em sala, uma divisão de notas diferente, devido à especificidade desse gênero:

> *Adriana*[93] *iniciou a aula conversando sobre os trabalhos e avaliações, explicou que assim como no bimestre anterior, os 25 pontos seriam distribuídos em: 5,0 pontos de* ***auto-avaliação*** *de desempenho (eu melhorei, estou esforçando...); 5,0 pontos de* ***disciplina****; 10,0 pontos de* ***presença*** *e 5,0 pontos de* ***conceito*** *que ela iria avaliar com ajuda da Roberta [estagiária] (cada uma avalia cada aluno em 5,0 pontos e tira uma média).* (Aula dança Popular, básico 2. Nota de campo, 5 Julho 2010)

No entanto, embora exista esse sistema de notas e avaliações, esse assunto não era algo recorrente entre os alunos. Em todo período de observação, encontrei apenas dois trechos nos quais eles fizeram referência a isso:

> *Antes do início da aula de alongamento, eu e Carlos ficamos conversando. Falei algo sobre o caderno e então ele pegou o dele para me mostrar. O personagem do caderno era o "Pica-pau". Dei uma olhada e comentei que estava muito bonito. Notei que seus relatórios de aula são tipo assim: "fizemos alongamento, skip, ... e etc...". No relatório sobre a prova ele escreveu assim:* ***"...acho que errei um exercício, espero tirar nota boa"****. (04 Maio, 2010)*

> *Sara (aluna do preliminar 1) chegou e me cumprimentou, entramos na sala 'juntas'. Ela estava me contando que tinha tirado 23 na prova, perguntei quanto*

[93] Professora de Dança Popular, nome fictício.

> *valia a prova, ela me disse que valia 25, outra menina que estava perto falou que valia 50 pontos. Eu comentei que achava que valia 5 pontos. Então a Sara me respondeu: "Como que vale 5 se eu tirei 23?!"*(25 Maio 2010)

Neste último recorte de campo é possível perceber que as alunas percebem como avaliação apenas o momento da prova prática que é realizada com a banca examinadora, elas relacionam a nota total do bimestre com essa atividade avaliativa. Uma vez que essa situação tem mais destaque, pois elas se preparam para essa prova, são alertadas pelas professoras da importância desta:

> *No início da aula, a professora reuniu as aluna em uma roda eexplicou sobre a prova delas que será na quarta feira. Vanessa falou que elas têm que estar maravilhosas. Avisou que elas devem chegar mais cedo, uns 15 minutos antes do horário da aula. Devem estar com o coque bem feito de gel, sem meia- calça furada. No dia, elas estarão com um número de identificação. Explicou que elas são avaliadas do momento que elas entram na sala até na hora que elas saem, e por isso não precisa conversar. Essa aula, última antes da prova, foi um ensaio para a avaliação.* (Aula de clássico, básico 1. Nota de campo, 26 Abril, 2010)

Além dessa prova prática ser realçada pelas professoras, ela assume uma maior dimensão porque é mais explícita, diferente das outras formas de avaliação, nas quais as notas são estabelecidas pelas professoras com base nas atividades e trabalhos cotidianos. Embora este seja o sistema de avaliação da escola, quantificar a realização dos movimentos, os erros e acertos dos alunos, parece ser uma tarefa difícil, conforme comentado pela professora Adriana de dança popular:

> *Adriana comentou que era muito difícil dar nota em arte, mas que elas estão em um sistema que tem que dar nota, ela conhece outras escolas que não tem nota, que dão conceito: se o aluno está apto ou não...* (Aula dança Popular, básico 2. Nota de campo, 5 Julho 2010)

As características apresentadas acima revelam pontos que aproximam a organização da escola de dança do Cefar à organização escolar, exemplificando a frase de Vincent; Lahire; Thin (2001, p. 36) de que "*a forma escolar das relações não se detém às portas da instituição escolar e, inversamente, a instituição escolar pode ser atravessada por formas de relações sociais diferentes*".

Outro exemplo dessa forma de relações escolarizadas no curso de dança é a presença dos papéis definidos de professores e alunos (embora não seja apenas nessa relação que as aprendizagens ocorram). Expresso, entre outras situações, na existência de uma

organização para falar, sendo um de cada vez e após ser autorizado pela professora, e também em falas das professoras que reforçam essas posições, como ilustrado abaixo:

> *Em roda, a Adriana estava explicando sobre as avaliações, que 5 pontos seriam para avaliar a disciplina, e perguntou o que eles preferiam: ou ela daria uma nota geral para turma, ou cada um faria uma auto-avaliação com relação a essa pontuação. Todos queriam comentar, a professora interrompe e comenta: "Pode falar? Pode. Alguém é proibido de falar? Não.* ***Tem que levantar a mão***." (Aula Dança Popular, básico 2. Nota de campo, 05 Julho 2010)

> *As alunas se posicionaram na barra para o início da aula. Uma das alunas "corrigiu" outra colega pedindo que ela arredasse mais pro lado, pois estava apertado na barra, e a Vanessa disse "****Pode deixar que tem professora nessa sala, se precisar eu falo****"* (Aula de clássico, preliminar 1, Caderno de campo, 06 de Abril 2010)

Como argumentam Vincent; Lahire e Thin (2001, p. 13) o modo de socialização escolar se expandiu para diversas instituições e formas de relações sociais. Assim, "a forma escolar pode também tender a estruturar outros espaços, do mesmo modo que toda relação social pode ser pedagogizada. Neste aspecto, a observação da vida cotidiana fornece múltiplos exemplos: posição respectiva dos interlocutores, levantar a mão, tom 'sabido', etc". Dessa direção, tal maneira de organização proporciona diversos aprendizados, que nem sempre correspondem à expectativa das professoras, àquilo que foi planejado e esperado. Como descrito na nota de campo a seguir, por mais que os alunos estejam cumprindo as tarefas e compromissos de fazer as pesquisas, trabalhos eles não necessariamente estão aprendendo sobre o que está sendo pesquisado, eles aprendem formas de fazer pesquisa:

> *Antes do início da aula, as meninas estavam me mostrando os cadernos com a pesquisa que elas tinham realizado sobre o Ballet Don Quixote. No caderno havia também uma pesquisa que elas haviam feito sobre a origem do balé, então comecei a perguntar onde tinha surgido o balé, em qual idioma eram os nomes dos passos, e uma das meninas me respondeu "****Eu não sei não, eu só copio, não leio nada.****"* (Aluna do preliminar 1. Nota de campo, 18 de Maio 2010)

Além dessa forma de organização permitir a aprendizagem de um funcionamento escolarizado, de como participar da escola, como ser aluno, possibilita que os alunos aprendam o respeito às regras, sobre como se comportar, sobre os momentos e situações nos quais se deve obedecer, e em outros os tempos que podem brincar.

3.1.1 As regras

Como no cotidiano de qualquer instituição existe um conjunto de regras. No Cefar estas se materializam de duas formas: escritas (impressas) e nas falas e discursos dos sujeitos que fazem parte desse contexto. Ao lado do camarim feminino, há um grande quadro de avisos, no qual estão escritas algumas das normas da escola. Entre as regras, está explícito a obrigatoriedade do uso dos uniformes e do uso dos crachás para entrar na escola.

Há ainda, outro material, chamado *Guia Acadêmico*[94], que foi produzido para os três cursos do Cefar (Teatro, Música e Dança). Este possui um item chamado **Normas Disciplinares**, do qual destaco o trecho:

ATENÇÃO PAIS E ALUNOS
É imprescindível o cumprimento do horário de aula.
Os atrasos prejudicam todo o trabalho de grupo.
O acesso aos camarins e salas de aula é reservado exclusivamente aos alunos e professores.
Os pais terão tolerância de 30 minutos para buscarem as crianças após as aulas, ensaios e apresentações.
Contamos com sua colaboração.

Primeiramente, com base nesse recorte, pode se perceber que este material não tem como foco exclusivamente os alunos, pode servir também como um guia de orientações aos pais. Como uma "satisfação" aos responsáveis de que essa escola possui uma sistematização e de que maneira ela se organiza. No dia que este Guia Acadêmico foi entregue às alunas do quarto ano (Básico 2), a Rose, funcionária da equipe pedagógica, foi comentando alguns pontos. Destaco a seguir, o que foi falado com relação ao horário de ir embora (item 4 do recorte anterior):

> *Rose falou sobre o tempo de tolerância para ir embora após a aula, que elas têm 30 minutos para irem embora; "**Acabou a aula tem que ir embora! Vocês tem muita coisa pra fazer em casa**". Disse que tem gente que mora perto da escola, mas fica aqui fazendo hora, que fica porque gosta de ficar... Ela explica que a não ser nos casos de necessidade, quando alguém que tem que ficar esperando a mãe, ou o" especial", que pode ficar até um pouco mais tarde, depois aula. Ela explicou que o primeiro motivo é porque não cabe todo mundo na escola ao mesmo tempo, que fica muito tumultuado, e depois falou dos perigos de ficar na*

[94] Tive acesso a esse material na segunda semana da pesquisa, quando a professora de dança popular faltou e no horário dessa aula, a Rose (da equipe pedagógica) o distribuiu para a turma do básico 2 e destacou e comentou alguns pontos.

> *porta (lá fora, ou na frente do palácio esperando) assalto, roubo.* (Básico 2, Nota de campo, 15 Março, 2010)

No cotidiano da escola isso não pareceu ser um problema, sempre que a aula acabava os pais das alunas menores já estavam esperando e aquelas que iam sozinhas também logo iam embora. Nesse sentido, tanto essa conversa com as alunas quanto o guia acadêmico parecem funcionar como um aviso para que tais situações não ocorram. Enfim, esse manual, bem como as normas escritas, mais do um quadro rígido de posturas e de cobrança, funcionam como uma guia de orientações gerais para o funcionamento da instituição. Após a data que ele foi entregue, em nenhuma outra situação, que eu estivesse presente, houve referência a esse material, nem nenhum tipo de ameaça ou 'punição' caso elas não fossem cumpridas (devido à não correspondência às normas disciplinares descritas). A única citação desse material foi com relação ao calendário:

> *Ao final do ensaio geral, a chefe do departamento, Raquel, lembrou a todos que hoje era o último dia de aula, que a partir de hoje eles entrarão de férias. E retornam no dia 02 de Agosto, segunda feira, conforme está escrito no Guia Acadêmico (ela estava com ele na mão...).* (Nota de campo, 08 de Julho de 2010).

Para além do expresso nos materiais descritos acima, em diversos momentos das aulas foi possível perceber as regras, hierarquias e relações institucionais nas falas das professoras e também da equipe pedagógica. Funcionando como alertas para lembrarem os alunos de que eles estão no Centro de Formação Artística, que não é qualquer escola, que existe um comportamento adequado para se fazer parte daquela instituição. Ressalto a seguir um primeiro trecho de campo, que se refere a uma possível advertência caso o aluno não cumprisse com o esperado:

> *Os alunos geralmente ficam mais agitados nessa aula do que nas aulas de clássico, pelo que tenho observado. A professora reclamou da disciplina e da conversa que estava atrapalhando demais a aula. Quando ela estava falando isso a Rose (funcionária da direção pedagógica) passou na porta, ouviu e comentou: "**Se você tiver algum problema pode mandar pra mim, eu tenho um 'papelzinho' lá que eles já sabem...**". Depois que a Rose saiu a Adriana comentou: "Eu não vou precisar de papelzinho nenhum, vocês são bailarinas, têm que ter disciplina".* (Aula de dança popular, básico 2. Diário de campo, 17 de maio 2010)

Como essa situação não se repetiu em nenhuma outra turma, ou em outra aula, entendo que frases como essas, funcionam como alertas, no sentido de evitar que os

problemas, como conversas, aumentem e elas (as professoras e funcionárias da direção pedagógica) realmente tenham que recorrer a tais "ocorrências" e "advertências".

Reforçando a idéia de que o "(...) *o balé no Palácio das Artes é muito sério*[95]", destaco a seguir três passagens, nas quais a professora chama atenção das alunas, como se estivesse lembrando-as de "onde elas estão". No sentido de que ali elas não podem se comportar de qualquer jeito, como se elas estivessem na casa delas, ou em um estádio de futebol:

> *Nos skips, a professora marca o tempo dos saltos com palma, e as meninas começam a bater palmas também, Vanessa interrompe e diz "**Vocês tão achando que estão aonde**?"* (Aula de clássico, preliminar1. Nota de campo, 06 Abril 2010)

> *Uma das alunas avisou que não poderia fazer a aula, pois ela havia tomado vacina naquele dia e não estava se sentindo muito bem. Ela se deitou no chão da sala, observando a aula. Quando a professora [Vanessa] notou que ela estava deitada, comentou: "**Você ta achando que tá no sofá da sua casa**? Senta direito!"* (Aula de clássico, básico 1. Nota de campo, 22 Março 2010)

> *As meninas vão para a diagonal, a professora chama a atenção "Qualquer segundo vocês estão conversando, não precisa falá toda hora que pára". Para marcar o tempo do saltito na diagonal a Vanessa bate palma. As alunas que estão na fila começam a bater também, e uma das meninas estava tipo "gritando", comemorando o acerto da colega. A professora pára o exercício: **"Vocês tão achando que tão no Mineirão? Batendo palma e gritando? Sorte que eu não vi quem foi se não já tava lá fora!".*** (Aula de clássico, básico 1. Nota de campo, 05 Abril 2010)

Como parte das relações que se instituem nesse contexto, assim como os comportamentos dos trechos anteriores, que o diferencia de outras situações e espaços, destaco a existência da hierarquia, da relação professor-aluno. Nas notas de campo, realçadas a seguir, as professoras lembram as alunas dessa presença, dessa ordem hierárquica, reforçando os papéis sociais. Apresento os trechos em uma ordem cronológica, na tentativa de demonstrar como isso é reforçado. Em todo o diário de campo, essas foram as únicas passagens nas quais pude identificar explicitamente essa relação hierárquica professor e aluno. Vale ressaltar que todos os momentos aconteceram no preliminar 1, primeiro ano na escola. Isso pode ser entendido como se já no início do curso essa premissa ficasse bem clara para todos os alunos, não precisando repetir essa idéia nos anos posteriores, pois a base de respeito já está sedimentada:

[95] Fala da professora do preliminar 1, explicando sobre o ensaio geral. Nota de campo, 01 Junho 2010.

> *A professora estava ensinando um movimento novo e uma aluna comentou que a Vanessa já tinha ensinado isso (porque ela a substituiu na aula anterior), então a Cláudia respondeu, perguntando: "**E quem que é sua professora**?"* (Aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 09 Março 2010)

> *Nos minutos finais da aula, Cláudia passou dois exercícios. Primeiro ela demonstrou sem falar qual o nome do movimento. Uma aluna que estava perto dela perguntou se era o "Grandpliê", a professora chamou a atenção dela: **"Você quer vir aqui dar aula?",** e a aluna: "Eu só perguntei...". Ela respondeu: "Eu estou falando, não dá para falar duas ao mesmo tempo".* (Aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 04 Maio de 2010)

Assim, estes lembretes e avisos das professoras também servem para que os alunos aprendam essa organização, aprendam como se constituem as relações de poder. E aprendam a se comportar conforme o esperado, como expresso no trecho de campo que se segue:

> *As meninas estavam brincando, conversando na sala à espera da professora. A Cláudia chegou, entrou na sala, andou até o outro lado e sentou na sua cadeira, sem falar nada. Quando elas perceberam que a professora havia entrado, quase que imediatamente elas pararam as brincadeiras e se assentaram no chão próximo à professora.* (Aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 30 de Março 2010)

Neste exemplo, a presença da professora na sala já altera o comportamento das meninas, sem que ela precise ficar pedindo silêncio, ou pedindo que elas parassem de brincar ou correr pela sala e que se assentassem para o início da aula. No entanto, em outros momentos, as professoras chamam atenção das turmas, com relação à conversa e disciplina:

> *A Adriana chama atenção pedindo silêncio várias vezes*. (...) *Continuam algumas conversas e a professora afirma que o próximo que conversar ela vai tirar da aula. (...) Ela manda duas meninas sentarem e uns 3 minutos depois ela deixa que elas voltem para a aula.* (Aula dança popular, básico 2, Nota de campo, 08 Março 2010)

> *Com qualquer barulhinho a professora já chama à atenção: "**Sem conversa!"*** (Aula de clássico, preliminar 1. Diário de campo, 09 Março, 2010)

Segundo Vicent, Lahire, Thin (2001, p. 40) essas características fazem parte das expectativas das famílias com relação ao aprendizado de determinadas práticas, nas quais está presente o aprendizado da disciplina e o respeito às regras:

> A tendência de numerosas famílias (principalmente na classes superiores e médias) de multiplicar as atividades "extra escolares' para os filhos (...) Deve-se sublinhar, o sentido dado a estas atividades por uma série de pais: eles procuram não somente uma ocupação do tempo livre para os filhos e a aquisição de saberes específicos, mas também a "**aprendizagem da disciplina**", "o gosto pelo esforço", etc. (...) Uma parcela destas atividades dependem de aprendizagens no decorrer das quais a repetição, **o respeito pelas regras...são essenciais**. É, singularmente, o caso da música e da dança (ao menos em suas formas clássicas), cujos saberes e respectiva transmissão têm sido mais rapidamente codificadas (solfejo, gamas, trabalho na barra) (...). (grifos meus)

3.1.2 Tem regras, mas a gente se diverte[96]

A organização do curso de dança, os compromissos e responsabilidades que as crianças assumem por serem alunas do Cefar, as provas, pesquisas, aulas e ensaios podem dar uma idéia de rigidez, de um espaço que não permite brincadeiras, como expresso em uma frase da professora *"Aqui não é aula de recreação[97]".* Contudo, durante essa rotina as crianças encontram espaços para se relacionar, brincar e rir com os colegas. E essas brechas existem, tanto porque os alunos descobrem (aprendem) os momentos certos, quanto porque, apesar de aparentemente estarem contra as regras, são permitidos pelas professoras.

> *Enquanto a professora não está olhando, uma das alunas ficou mexendo o pescoço para frente e para trás no tempo da música. Em seguida, assim que a professora [Vanessa] chegou perto de uma das alunas para corrigi-la, as meninas que estavam um pouco mais distantes dessa aproveitam e conversam entre elas com as colegas que estão próximas.* (Aula Clássico, básico 1. Diário de Campo, 22 Março 2010)

É como se houvesse um "acordo tácito" dos alunos com as professoras, elas não chamam atenção todo instante que os alunos se distraem, sozinhos ou entre eles, durante as aulas e os exercícios, não é porque elas não percebem isso, mas elas permitem até o ponto que aquilo não atinja essa idéia de ordem que a escola preserva. Apresento abaixo duas notas do

---

[96] Nesse subtítulo, faço uma alusão à fala da professora Adriana de dança popular, básico 2. "*A gente se diverte, se não ela não estava aqui estudando lazer, mas tem regras"*. Nota de campo, 05 de Julho de 2010.
[97] Fala da professora Cláudia. Preliminar 1. Nota de campo, 09 de Março 2010.

caderno de campo que ilustram essas situações. Primeiro a brincadeira 'autorizada' pela professora, que assim como no trecho anterior, quando ela se distrai com algumas alunas e acaba permitindo que as outras brinquem discretamente. E em seguida uma fala da professora que reforça a disciplina, lembrando às alunas onde elas estão, quando sentem talvez que essa imagem pode estar ameaçada:

> *Durante a aula de alongamento, a professora vai para o fundo da sala corrigir/ajudar as meninas que estão sentadas lá (a maioria do pré. 2). Duas meninas (do pré.1) que estão mais na frente começam a brincar. Partindo da posição do exercício (uma perna estendida e a outra dobrada por cima) elas brincavam com os pés como se eles fossem microfones e fingiam que estavam cantando... Estavam juntas, pois era como se uma tivesse "pedindo" o apoio do outra, tipo "vamos juntas agora que a barra ta limpa"... Logo essa brincadeira se espalha, uma aluna na primeira fila perto do espelho e outra na segunda fila, também começam a brincar.* (Aula de Alongamento, 04 de Maio 2010)

> *Uma aluna tirou uma das sapatilhas porque disse que estava incomodando. Quando a professora não olhava, ou enquanto ela ia corrigir alguém, outras meninas que estavam mais perto também tiraram e começaram a trocar de sapatilhas, até que a Vanessa comentou: "**Se eu ver vocês duas trocando de sapatilha mais uma vez vou jogar as duas lá fora**" (as meninas ou as sapatilhas??)* (Aula de clássico, básico 1. Diário de campo, 22 Março, 2010)

As situações descritas aconteceram em momentos durante as aulas, sendo permitidas pelas professoras, não como convites à brincadeira, mas em alguns momentos elas deixam que aconteçam (como se fingissem que não estão vendo, as risadas e as gracinhas). Assim, as professoras se mostraram mais flexíveis às pequenas distrações dos alunos que não atrapalhassem o andamento das aulas:

> *No dia que a pianista faltou enquanto a professora estava trocando o Cd (ou escolhendo a música) uma das meninas do preliminar 1 começou a fazer um movimento (uma "dancinha"). Ao mesmo tempo que ela fazia e olhava para as colegas, ela ficava de olho na professora para que quando ela virasse não a visse brincando... as outras que estavam perto dessa aluna começaram a rir e a imitar a dança. Elas se entreolhavam e sempre vigiando a professora e também olhando para mim (com medo que eu chamasse atenção). (...) Na turma seguinte, preliminar 2, que da mesma forma estava sem pianista, as alunas também aproveitavam que a professora estava de costas mexendo no som para brincar e dançar...* (Aula de clássico. Nota de campo, 20 Abril, 2010)

No entanto, há limites para tais distrações. E quando ele era ultrapassado, as professoras tornavam a cobrar e à chamar atenção. Quando determinadas atitudes dos alunos

pareciam atrapalhar as atividades, ou saiam 'dos limites' permitidos, elas não hesitavam em relembrá-los das hierarquias e comportamentos esperados. Destaco que esses limites não eram bem definidos e claros, muitas vezes era algo tênue, e em outros momentos era necessário ultrapassá-lo para então dar conta de até onde seria o permitido. Como ilustram os trechos de campo a seguir:

> *Vanessa ensina um passo novo, Petit Jeté Derriére*[98]*. Nessas primeiras vezes eles farão apoiando na barra, a professora destaca que a barra é para ajudar e não para dependurar... Eles começam a fazer e ficam rindo. Então a professora comenta: "É festa da garotada? Cês arrumam uma risaiada que eu não sei por quê."* (Aula de clássico, preliminar 2, Nota de campo 04 de Maio, 2010)

> "*Jéssica*[99] *não! Pra brincar você pode ir embora para casa que aqui não é lugar pra isso não!"*. (Aula clássico, básico 1. Nota de campo 17 de Maio de 2010)

Afora esses momentos, outros tempos se constituem como espaços possíveis de relações entre os colegas de turma e alunos da escola. Embora não exista um horário de intervalo instituído[100] entre duas aulas, este período existe, ainda dentro de um "acordo tácito" das professoras com os alunos. São pelo menos três períodos, além do tempo de duração da aula, nos quais isso acontece: antes, na transição de uma aula para outra e no final.

Antes do início da aula, quando aos poucos, cada aluna vai chegando, elas vão se reunindo nos camarins, terminando de vestir o uniforme, arrumando o coque, ou se maquiando. Quando já estão prontas ficam[101] na escada de frente da sala, esperando a aula começar, elas ficam assistindo as outras aulas que estão acontecendo anteriormente, conversam sobre a escola, mostram maquiagens, celulares, esmaltes umas para as outras, e também conversavam comigo. No trecho destacado abaixo, elas já tinham entrado na sala e estavam aguardando a professora:

---

[98] De acordo com a explicação da Vanessa [professora] durante a aula *Petit* significa pequeno, *Jeté* é o nome do passo e existem milhões de saltos que chamam *Jeté*, é um passo que começa com as duas pernas no chão e termina em uma perna só. E *Derriére*, seria para trás. Então é um pequeno salto que começa nas duas pernas apoiadas no chão e termina com a perna que estava na frente apoiada atrás.

[99] Nome fictício. Essa frase com o nome da aluna é importante para mostrar a ênfase que a professora [Vanessa] deu durante a sua fala.

[100] Não consta nenhum intervalo no quadro de horários da escola.

[101] Nesses momentos acompanhei apenas o preliminar 1, pois quando o preliminar 2 chegava eu estava assistindo a aula do pré. 1, a mesma coisa com o básico 1, quando as meninas chegavam, eu estava na sala com as alunas do básico 2. E com o básico também não foi possível, pois quando eu chegava para assistir a aula de dança popular, eles estavam terminando a aula de clássico. acredito que seja um dos motivos que mais me aproximou das alunas do preliminar 1, por conviver com elas toda semana em média de 30 minutos antes do início da aula delas.

> *Professora demorou uns 10 minutos pra chegar à sala, enquanto isso as meninas estavam correndo e brincando na sala. Umas dançavam de frente para os espelhos, outras estavam mostrando para a colega a seqüência de 32 tempos que tinham montado para a aula, outras correndo e falando... (Aula de Clássico, preliminar 1. Nota de campo, 30 Março, 2010)*

Para as turmas do preliminar, o tempo de intervalo acontece antes do início da aula de alongamento[102]. Nesse período, quando ainda não começou a aula ou o ensaio, ou quando a professora ainda não entrou na sala de dança, as turmas aproveitam para brincar ou conversar em grupinhos menores, que são formados tanto pelas colegas da mesma turma, quanto misturados. As atividades mais recorrentes nesse tempo são as conversas. As meninas ficam sentadas no chão, em toda sala (algumas encostadas na parede do espelho, outras mais perto da porta), brincando de brincadeiras de mão ("adoleta", ou sequência de batidas no chão ritmadas), algumas vezes correndo, brincando de girar, dançando sozinhas ou apresentando-se para as outras meninas.

> *Antes do início da aula de alongamento muitas meninas (do pré 1) estavam na sala, sentadas no chão, brincando de "bater no chão" seqüência de formas de bater com mão no chão, ora com mão fechada, ora aberta... uma ensinado a seqüência para outra e outras treinando...(dois com a mão fechada, dois com a mão abertas...). Até então a professora (Vanessa) não tinha falado nada, mas um pouco depois ela disse "**Aqui não é lugar de brincar**".* (Nota de campo, 04 de Maio, 2010)

O registro acima expressa novamente a questão dos limites, é como se existisse um conflito entre a brincadeira e a seriedade, as regras; momentos assim são permitidos, mas logo depois tem que lembrar das regras, da disciplina da instituição.

O último momento onde percebi como um tempo possível, no qual acontecem brincadeiras foi no final da aula, quando as meninas estão se arrumando juntas para irem embora; nos banheiros ou no camarim; ou quando a aula termina mais cedo, como na observação abaixo, no dia que elas tiveram prova e terminaram cerca de 20 minutos antes do horário normal:

> *As meninas, que os pais ainda não haviam chegado, ficaram sentadas na escada conversando, falando no celular, lanchando ou brincando em duplas. Eu também fiquei por ali, observando, sentada nas cadeiras da secretaria. Pouco depois observei que perto da entrada da escola, nas escadas tinham seis meninas*

[102]O horário da aula de alongamento passou a ser utilizado como tempo de ensaio das coreografias para as turmas do pré. 1 e pré. 2.

> *brincando de pique alturinha, correndo ali. Aquele espaço geralmente só de passagem, estava sendo usado para a brincadeira (lá tem bancos e murinhos que elas subiam).* (Preliminar 1, 27 Abril, 2010)

Enfim todos esses exemplos permitem pensar que por mais que existam as regras, a rotina, é como afirma Wacquant (2002, p. 87) "a extrema monotonia do treinamento não exclui que o pugilista procure um monte de pequenos prazeres, sem os quais seria difícil para ele perseverar". Bem como a importância da camaradagem, lembrada pelo autor, presente nos olhares, sorrisos, papos, piadas.

3.1.3 A disciplina: uma disposição corporal fundamental para a dança

> *Durante a primeira aula de alongamento as meninas faziam diversos sons de reclamação. A Raquel que estava dando essa aula comentou: "Pra andar na rua igual a todo mundo tem que fazer balé? Pra dançar na festinha precisa fazer balé?* ***Pra dançar balé tem que fazer exercício..."*** (Aula de Alongamento. preliminar 1 e 2. Nota de campo, 16 Março, 2010)

Essa forma de organização escolarizada do curso de dança do Cefar possibilita um importante aprendizado, o da disciplina, que se constitui como parte das aprendizagens da dança, do ser bailarino. Neste contexto, a disciplina é fundamental para dar conta de participar nas aulas, para repetir os exercícios, para ensaiar, para fazer os treinamentos de flexibilidade.

No balé clássico a disciplina não é apenas algo necessário, ou importante, mas algo fundante na prática, ou seja, como parte das disposições para se tornar um bailarino. Dessa forma, as alunas são alertadas dessa exigência, ora mais claramente quando chamadas à atenção, nos momentos da aula sobre como devem se portar na aula e também com relação a disciplina no palco, de saber esperar, de suportar, como exemplificado pelos trechos de campo abaixo, entre dezenas de outros que se poderiam citar aqui:

> *A dança proporciona* ***disciplina****, se for sujo, bagunçado, não vai chegar aonde quer. Se for assim vai conseguir entrar em uma companhia de dança?* (Fala da Rose, funcionária da direção pedagógica, às alunas do básico 2. Diário de campo, 15 Março 2010)

> *Enquanto as meninas estão na fila na diagonal, a professora fica corrigindo: "Não conversa; não encosta na barra; vira para a fila; mão na cintura; não apóia na barra."* (Aula de clássico, preliminar1. Nota de campo 06 Abril 2010)

> *Em seguida fizeram os saltos, uma fila de cada vez, uma das meninas perguntou se quando a fila dela terminasse se elas podiam sentar. Vanessa respondeu que não, e a aluna comentou que a Cláudia (a outra professora) deixa... A professora disse que o exercício começa quando a Aparecida começa a tocar e só termina quando ela pára, então, quem já fez os saltos tem que ficar parada, esperando as outras filas na posição. E explicou que ficar parada também é um exercício, (a Marcele comenta, "mas é um exercícios muito chato") e quando estão em cena, as bailarinas tem que ficar "uma vida" paradas, enquanto a solista está dançando.* (Aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 13 Abril, 2010)

Dessa forma, assim como na prática do boxe, poderia dizer que a dança clássica é "uma escola de paciência, de disciplina e de perseverança, o antípoda da gratificação imediata" (WACQUANT, 2002, p. 164). A dança não traz recompensas rápidas é necessário, esse esforço, essa disciplina para suportar os treinamentos, para dar conta de permanecer na prática.

3.2 Os *passos* da aprendizagem

Com a análise dos dados de campo, percebi que a aprendizagem da dança acontece, principalmente, por três processos, que não são lineares, nem os únicos, são eles: a **imitação**, como a forma de acesso a um novo movimento no próprio corpo; e também como forma de experimentar "o que não é para fazer", para que consigam saber, aprender o que 'o jeito que é para fazer'.

A **repetição** intensa dos exercícios, como a maneira de "incorporar" os movimentos, ou seja, de tanto fazer e repetir chega um momento que o corpo não precisa "pensar mais para fazer". Os *ensaios*, no sentido proposto por Ingold (2000, 2001a, 2001b) tempos que os alunos praticam, repetem, imitam, dançam sozinhos, ou em pares, sem a orientação direta de professores ou veteranos.

E pela **participação,** engajamento na prática social. Neste item descrevo que embora o balé seja um contexto predominantemente feminino, a presença masculina é reconhecida, assim os alunos são praticantes legítimos.

3.2.1 Imitação como processo da aprendizagem

> *No momento dos exercícios no centro (em filas), a professora [Vanessa] ensinou um salto novo. Ela mostrou uma vez e depois fez junto com as alunas e em seguida só as meninas fizeram.* (Aula de clássico, Básico 1. Nota de campo 22 Março 2010)

O trecho acima retrata um fato recorrente nas aulas de dança, onde os professores realizam um movimento e em seguida os alunos os seguem. Strazzacappa (2001, p.78) confirma essa nota dizendo que "o ensino da dança[103] e das demais artes da tradição oral é feito por meio da observação e reprodução do observado. Na maioria das técnicas sistematizadas e codificadas, o professor faz e o aluno imita".

Dentre as diversas situações nas quais as professoras atuam como importantes modelos, referências para os alunos, destaco duas notas de campo, que me chamaram à atenção:

> *Apesar de estar com o pé machucado Vanessa ensinou um movimento novo, ela* ***mostrou e fez uma vez com as meninas***. (Aula de clássico, básico 1. Nota de campo, 17 de Maio, 2010)

> *As alunas prepararam uma festa surpresa para a professora [Vanessa]. Depois, a aula seguiu seu curso normal. O exercício era, com uma mão apoiada na barra, lançar a perna três vezes apara a frente, três vezes para o lado:*
> *Aluna: Faz professora pra gente ver.*
> *Meninas: Faz...*
> *Professora: Qual?*
> *Meninas: Os dois! Com música!*
> *Professora: Tá bom! Só porque hoje vocês fizeram uma festa linda!*
> *A professora fez e lançou a perna na altura da orelha! As meninas ficaram muito entusiasmadas! Eu também achei muito legal, foi realmente muito bonita a expressão da habilidade da professora. Depois disso notei que as meninas continuaram a aula muito mais animadas...* (Aula de clássico, básico 1. Caderno de campo, 29 Março, 2010)

Nesta primeira passagem, a professora expressa a importância da demonstração e da imitação, quando faz o movimento junto com as meninas, pois mesmo estando machucada essa era a melhor forma das meninas aprenderem a fazer esse novo movimento, experimentando no corpo, ao mesmo tempo em que observam e imitam. No segundo trecho

[103] Citação literal da autora. Contudo destaco que pode haver descompasso entre o que é ensinado e aprendido.

de campo, essa realização ‘perfeita’ do movimento encanta as alunas, que depois irão fazer esse passo mais animadas, referenciadas na execução da professora. Nesse momento, as alunas têm acesso ao campo da prática madura, conforme destacam Lave e Wenger (1991, p. 110):

> a interação com expertos mais aptos e reconhecidos, faz o aprender legitimado e lhe dá valor desde o ponto de vista do aprendiz. De maneira mais geral, aprendendo na prática, implica que os aprendizes aprendem a saber que existe um campo para a prática madura, que eles estão aprendendo a realizá-las.

Os dados da pesquisa revelaram também que os referencias para imitação não se restringiam aos professores (usualmente considerados os modelos por excelência), em diversos momentos as meninas (e o menino) se espelhavam nos alunos de outras turmas mais avançadas e até mesmo nos próprios colegas de sala.

> *Em alguns momentos ‘mais livres’, que as alunas não estavam passando a coreografia, ou estavam esperando a hora de começar, algumas meninas do preliminar1 ficaram* ***imitando*** *a coreografia das alunas do básico 3, tentando fazer igual e na maioria das vezes observando com muita atenção às mais velhas.* (Ensaio Don Quixote, 01 Junho 2010)

No trecho, as alunas do preliminar 1, que são iniciantes na escola, se interessam e gostam de assistir aos ensaios das alunas veteranas, encantadas pela habilidade que estas apresentam, pelo uso da sapatilha de pontas e tentam imitá-las. Assim, o momento de espera, enquanto as alunas veteranas estão ‘passando’ a coreografia, as iniciantes ficam observando e tentando fazer, experimentando os movimentos.

> *Os alunos estavam ensaiando as coreografias para o espetáculo Don Quixote, as turmas do preliminar participam da cena do cupido (representadas por duas alunas do básico 3 que revezam), eles são os ‘cupidinhos’. Na primeira entrada do pré. 2, o Carlos, não entra. Enquanto elas passavam essa coreografia, ele ficou no canto da sala,* ***imitando*** *a Bia [o solo do cupido, que ela faz na sapatilha de ponta]*. (Nota de campo, 25 de Maio, 2010)

Nesse momento, o Carlos que estava do lado de fora, por não participar dessa entrada com a sua turma, ficou atento à coreografia, mas ele não copiou os movimentos das suas colegas, ele se preocupou em imitar a Bia, que durante aquela dança era a principal. Além disso, ele não se preocupou com o fato dela estar fazendo uma seqüência, que poderia ser considerada mais feminina, por ser realizada com a sapatilha de pontas, acessório usado na

dança clássica exclusivamente por mulheres. Como o ensaio que ele participa, com do preliminar 1 e 2, não há nenhuma referência masculina, ele se interessou por copiar aquela que tinha uma papel mais importante.

> *A professora [Claúdia] pediu que as meninas ainda deitadas escutassem uma música de 32 tempos, enquanto elas 'escutavam' a música, uma das meninas e as que estavam perto começaram a fazer uma 'dancinha' [deitas de barriga pra baixo e com os joelhos flexionados, elas estavam cruzando e descruzando as pernas, e com o braço apoiando o queixo, elas mexiam os dedos fazem tipo uma "borboletinha com as mãos] as outras que estavam na barra perto da parede começaram a* ***copiar***. (Aula de Clássico, preliminar 1, Caderno de campo, 25 Maio 2010)

Neste dia, quando observei esse momento, imaginei que uma das alunas estava inventando uma seqüência e as outras colegas estavam copiando os movimentos que ela fazia, assim como já havia acontecido em outras aulas. No entanto, no mesmo dia, pouco depois, ao assistir o ensaio para o espetáculo do Don Quixote do preliminar 2, notei que as meninas do preliminar 1 estavam imitando a coreografia dessa turma. Neste exemplo, as alunas estavam tanto imitando o ano seguinte, como também copiando as próprias colegas, que iniciaram a fazer os movimentos se remetendo à coreografia do pré. 2.

Além disso, no cotidiano do CEFAR, as aprendizagens não se limitam aos momentos e espaços da sala de aula, elas se revelam em outras práticas e relações que acontecem na instituição. Os tempos em comum (intervalos entre as aulas), em espaços coletivos da escola, como os corredores e os camarins (onde uma turma se prepara para o início de sua aula, e outra transita por esses ambientes seja se arrumando para uma nova aula, seja para ir embora), possibilitam um contato constante entre as alunas iniciantes e veteranas da escola.

> *Entrei no camarim antes do início da aula do preliminar 1, algumas meninas estavam ali terminando de se arrumar. Uma delas ainda tinha que colocar o arranjo de flores no cabelo, ela pediu que a colega colocasse com as flores viradas para baixo [normalmente as flores ficam para cima do coque]. As outras colegas perguntaram por que ela iria fazer assim, ela respondeu que foi porque ela* ***viu uma menina do básico 2 usando e achou 'perfeito'***. (Nota de campo, 01 Junho 2010)

O relato acima exemplifica que para uma menina do primeiro ano a aluna do quarto ano se tornou uma referência na maneira de usar o cabelo. Para a novata não importava o motivo pelo qual a veterana arrumava seu coque de tal forma (pode ser que também tenha aprendido com alguém, ou talvez porque tenha um cabelo muito grande e o arranjo colocado

daquela maneira dá uma maior sustentação ao coque), ela notou aquilo como uma característica diferente e quis imitar, ser diferente na sua turma, e acabou se tornando uma referência para suas colegas, pois na semana seguinte uma outra aluna do preliminar 1 também estava usando o arranjo de flores para baixo. Ou seja, conforme esclarece Strazzacappa (2001, p.78) " não apenas a movimentação serve de modelo, a própria postura também é objeto de imitação".

Nas situações de campo apresentadas até aqui os alunos imitam/copiam movimentos, formas de execução e posturas das professoras e dos alunos veteranos, que estão mais avançados ao longo do curso de dança. Contudo, durante as aulas essa imitação/cópia também acontece, entre os colegas da própria turma, sendo algo bastante recorrente e que, ganha um nome específico: "*cola*". Essa denominação apresenta uma dupla justificativa de uso: como dado de campo e categoria nativa.

No decorrer do trabalho de campo, observava que sempre que algum aluno esquecia o movimento seguinte em uma sequência na barra, ele discretamente olhava para o colega que estava do seu lado (na direita ou na esquerda) e então continuava o exercício. Ou nos saltos e sequências no centro da sala, quando um aluno parecia não saber ao certo o momento de iniciar os saltos, este olhava o colega e seguia com os movimentos. Nomeei nos registro de campo, essas olhadas discretas como 'cola'[104], por achar que não era algo muito explícito, era algo que eles tentavam disfarçar; me parecia que estavam tentando fazer isso meio 'escondido' da professora:

> *Quando as meninas estão de lado para a barra, ficam viradas para as costas da colega da frente, elas **"colam"** ainda mais (porque mesmo de frente para a barra elas colam das colegas das laterais) as seqüências e tempos, assim muitas vezes as meninas que estão próximas erram "junto".* (Aula de clássico, Básico 1. Nota de campo, 29 Março, 2010)

> *Quando eles são organizados nas filas em ordem alfabética, uma das alunas, a Raíssa, fica sendo a última da fila, de frente para a parede (sem espelho). Notei que ela erra algumas sequências, alguns tempos de exercícios, mas ela sempre consegue **"colar"** das colegas que estão na fila do espelho e consertar o seu movimento sem que a professora perceba a ponto de corrigi-la. Quando está virada para sua fila ou de frente para barra, ela segue os movimentos das colegas da sua fila.* (Aula de clássico, Básico 1, Nota de campo, 26 Abril 2010)

[104] Vocabulário escolar. Destaco o significado segundo o dicionário Houaiss (2007, p. 757) "colar – copiar, ouvir de outrem ou ter consigo indevidamente (o examinando) as soluções dos problemas propostos em exame escrito, para, por esses meios, ter o desempenho de um bom aluno <colou todas as questões da prova>< só passou porque colou>".

Depois, quando participei das aulas com as turmas, tive a oportunidade de conversar com os alunos durante a aula, observei que esse termo era uma categoria nativa, ou seja, era usado pelos próprios alunos:

> *"Estávamos nos preparando para o início da aula, indo em direção à barra que fica de frente para o espelho, uma aluna comentou comigo que o espelho era bom porque dava pra* ***colar****...* (Dia que participei da aula de clássico, preliminar 2. Caderno de campo, 01 Junho 2010)

> *Antes do início da prova do preliminar 2, Carlos estava sentado em uma das cadeiras que formava a banca de avaliação, conversamos um pouco e ele comentou que queria ficar de frente para o espelho. Eu perguntei por que e ele me respondeu: "Porque se eu esquecer alguma coisa dá pra* ***colar****..."* (Nota de campo, 22 Junho 2010)

Destaco que nesse processo de '*cola'* (imitação/cópia) os espelhos têm um importante papel. A forma mais fácil, de colar é pelo espelho, porque por meio desse instrumento era possível que o aluno, ao mesmo tempo em que olhava e observava seu próprio movimento, ele conseguia olhar os movimentos dos colegas mais próximos, e com isso conseguiam disfarçar mais. Além disso, o espelho contribuiu para que os alunos se esforcem em fazer os exercícios mais bem feitos, uma vez que estão sendo observados, nas palavras de Wacquant (2002, p.136) "o fato de que sejamos vistos o tempo todo e por todos os outros também força que caprichemos, por medo do ridículo...".

Mesmo quando o '*colar*' não era algo falado, as atitudes dos alunos 'comprovaram' que eles sabiam a importância, disso, de observar e imitar um colega, como se pode perceber nessa anotação datada de 31 de Maio de 2010:

> *No momento que fomos para a barra, eu não sabia onde ficar... Como geralmente as alunas se distribuem por ordem de tamanho, sendo a mais alta, me posicionei como a última na barra de frente para a parede. No entanto, quando passamos para os exercícios com a mão direita apoiada na barra e com a perna esquerda, eu não tinha de quem* ***colar****... Assim, a Cássia (aluna que também estava nessa barra, do outro lado) percebeu isso, e perguntou para a professora se ela podia mudar de lugar e ficou na minha frente.* (Minha primeira experiência como aluna de clássico, básico 1. Nota de campo, 31 de Maio, 2010)

A professora também sabia da importância desse '*colar*', uma vez que ela permitiu que a aluna ficasse na minha frente para que eu pudesse copiar/imitar os movimentos que ela estava fazendo e assim dar conta de participar da aula. Nos outros momentos das aulas, quando os alunos estavam colando; embora eles parecessem estar disfarçando, ou

tentando olhar o colega sem a professora perceber, da mesma forma como eu, observando de fora sabia que isso estava acontecendo, as professoras, não apenas sabiam, como permitiam que isso acontecesse. Elas parecem reconhecer que a imitação (cópia/*cola*) é parte fundamental da aprendizagem da dança. Uma justificativa clara para isso é que em nenhum momento durante os seis meses de pesquisa de campo, nenhuma das professoras chamou a atenção, reclamando ou proibindo o fato deles estarem "colando".

Nesse sentido, considero baseada em Wacquant (2002), que a aprendizagem dança é altamente coletiva. Destaco a seguir uma explicação do autor, sobre o boxe, na qual é ressaltada a importância dos outros participantes para a formação de todos, e que a partir dos dados apresentados pode perceber a correspondência com a dança:

> O ensino de boxe no Woodlawn Boys Club é um ensino coletivo sob três pontos de vista: ele efetua-se de maneira coordenada, no interior do grupo, que cria a sincronização dos exercícios; ele faz de **cada participante o modelo visual potencial, positivo ou negativo, de todos os outros;** enfim (...) **cada boxeador colabora, sabendo disso ou não, para a formação de todos os outros.** Wacquant (2002, p.134)(grifos meus)

Uma outra forma de aprendizagem da dança no cotidiano do Cefar é feita nas situações de execução de movimentos errados, ou seja, fazer/imitar a maneira "errada" servia como modelos daquilo que não devia ser feito. Assim, a imitação não era feita apenas dos movimentos de execução correta ou a esperada, o experimentar fazer errado se mostrou como um meio de distinguir e compreender o que de fato era o certo.

> *As alunas estão treinando as sequências da prova: pliês; fondue; tandi, exercício de transferência de peso, retire... Neste último, a professora chama a atenção:* ***"Sem força para descer, tá parecendo o batalhão da polícia militar!",*** *e as meninas começam a imitar o batalhão, batendo com força os pés no chão.* (Aula clássico, preliminar 1. Caderno de campo, 06 Abril 2010)

> *A professora comentou sobre a posição da cabeça, que mesmo que cabeça esteja de lado, tem que mostrar o rosto para a platéia, nunca pode estar muito de lado para o público, com o rosto totalmente virado para o lado, senão fica parecendo aquelas 'danças egípcias'.* ***Enquanto ela ainda estava explicando, as meninas ficaram fazendo 'uma dança egípcia'****. (*Aula de clássico, preliminar 2. Diário de campo, 25 Maio 2010)

No primeiro relato, ao marcharem como o 'batalhão da polícia' é como se as alunas estivesse experimentando o que é marchar, pois elas só irão conseguir fazer 'o certo' (sem marchar), se elas souberem o que isso significa. Na segunda observação, acontece da

mesma forma, os alunos fazem o que seria uma dança egípcia, movimentando o rosto totalmente de lado, para que depois eles consigam ajustar a o ângulo de virar a cabeça de lado, que não seja tão extremo, atingindo o que a professora estava corrigindo. Ou seja, o contraste dos movimentos permite ampliar a percepção dos alunos do que elas estão fazendo e potencializa a possibilidade de perceber elementos da execução correta.

Todos os dados de campo apresentados até aqui exemplificam situações nas quais imitar/copiar/*colar* fizeram parte do cotidiano do contexto e se mostraram como parte do processo de aprendizagem da dança. Entretanto, usualmente, esse processo de imitação (cópia/*cola*) acaba sendo tomado como uma impossibilidade de criação, no qual o aluno se configura como um mero reprodutor. A perspectiva que adoto para compreender como acontece a aprendizagem de dança, baseada em Hallam e Ingold (2007), possibilita pensar diferente; pensar que a imitação não é algo mecânico, mas sim uma dimensão fundamental da prática:

> (...) cópia ou imitação, não é um simples processo de replicação mecânica (processo mecânico de replicação), como isso é tido com freqüência, uma 'corrida' de duplicação a partir de um modelo, mas requer um complexo e contínuo (*ongoing*) alinhamento de observação do modelo com ação no mundo. Hallam e Ingold (2007, p. 5) (**tradução minha**)

A imitação (cópia/*cola*) consiste no experimentar, no repetir e nesse processo vão sendo realizados ajustes contínuos. De acordo com Ingold (2001, p.21) "a chave da imitação está na íntima coordenação do movimento de atenção do novato aos outros com seu próprio movimento corporal no mundo". E ainda:

> Este copiar é um processo não de transmissão de informação, mas de redescoberta guiada. Como tal envolve um misto de **imitação e improvisação** [...] **Copiar é imitativo**, na medida em que ocorre sob orientação; **é improvisar**, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes **descobrem por si mesmos**. [...] Ambas são aspectos de envolvimento situado e atento que é fundamental para se tornar um praticante habilidoso. Ingold (2001, p. 141)

Nesse sentido, a imitação acontece por meio da *redescoberta guiada*, ou seja, o iniciante constrói seu conhecimento, seguindo os mesmos caminhos dos predecessores e orientado por eles (INGOLD, 2001, p.138). Essa noção de redescobrimento dirigido[105] pode ser melhor entendida por meio da idéia de *mostrar* (*showing*), onde "mostrar alguma coisa a

[105] Expressão apresentada na versão traduzida do texto Ingold (2001) "Da transmissão de representações à educação da atenção" In: Educação, Porto Alegre, v.33, n.1, p.6-25. Jan./Abr.2010.

alguém é fazer isso se tornar presente para aquela pessoa, de modo que ele ou ela possa apreendê-la (*apprehend*) diretamente, seja olhando, ouvindo, ou sentindo" Ingold, (2001, p.141). Nesse sentido, o papel do tutor é para colocar situações no qual ao novato é permitida a possibilidade de tal experiência imediata.

Ao descrever uma aula tradicional de dança, Alvarenga (2009, p.214) toca em pontos importantes que ajudam a construir o entendimento sobre a aprendizagem da dança e a importância da imitação nesse processo:

> o fazer começa pela **observação atenta** do aluno sobre o professor que demonstra um movimento (ou sequências de movimentos) para ser executado; ou seja, o **aprender a dançar** os passos, ou qualquer outro tipo de movimento ligado ao ato de dançar, remete a uma **imitação** mais próxima possível do ato observado. (grifos meus)

A partir dos três destaques (não exatamente na ordem que foram usadas) é possível perceber que embora a imitação/cópia, seja geralmente criticada como algo mecânico, o trecho acima, bem como os dados de campo revelam e confirmam as teorias aqui apresentadas que é por meio da observação e da imitação se aprende a dançar:

> (...) eles aprendem, é claro, **copiando** as atividades de praticantes[106] já capacitados. Para reiterar meu argumento inicial, copiar não é fazer transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é, em vez disso, uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem. (INGOLD, 2001a, p. 141)

Por fim, enfatizo que a aprendizagem da dança acontece a partir da cópia ou imitação, por meio das orientações do praticante habilidoso (mais ou menos consciente, ou seja, mesmo que esse praticante não tenha como objetivo ser um modelo para o novato). Assim, o iniciante, observa (assite), "sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente" (INGOLD 2001a, p. 141). E por meio desse processo o aprendiz vai constituindo a *habilidade* da dança, ou seja, os "significados, disposições corporais, tipos de atenção, emoções e conhecimentos que caracterizam a prática" (FARIA, 2008, p. 36). Ressalto que "a natureza da habilidade consiste não em adquirir representações mentais ou modelos cognitivos, mas desenvolvimentalmente incorporar capacidade de atenção e resposta" (INGOLD, 2001b, p.30).

[106] No original está escrito "os cozinheiros" seguindo o exemplo que o autor estava usando anteriormente. Contudo considero que essa modificação não altera o entendimento proposto no sentido original.

3.2.2 A repetição como forma de aprendizagem da dança

A maneira como a prática social acontece nos revela aspectos sobre quais processos são importante para a aprendizagem. No caso da dança (balé), entre outras coisas, é por meio da repetição intensa que se aprende a dançar. Essa característica se mostrou muito marcante nas aulas de balé, sendo recorrente nos dados do caderno de campo. Essa repetição se expressa na maneira de organização das aulas, na divisão dos tempos e momentos (alongamento, barra, centro, e diagonal) que se repetem ao longo dos três anos do curso básico de dança, como comprovam essas três passagens do meu diário de campo:

> *A aula inicia com as alunas fazendo alongamento, em seguida vão para a barra, onde realizam diversas sequências e exercícios. Durante esse momento a professora caminha pela sala de dança, corrigindo postura, posição dos pés, braços, posição da cabeça das alunas... Depois passam para o centro, onde fazem os saltos e seqüências. No final da aula, vão para a diagonal.* (Aula de Clássico, Preliminar 1)

> *Alongamento em roda, barra: seqüências (para direita para esquerda), correções individuais e algumas vezes em voz alta para todas; Professora mostra uma vez o movimento falando, o que é para fazer. Outras vezes ela faz o desenho dos pés com a mão, falando e mostrando com a mão. Em seguida as meninas fazem a 'corridinha' e vão para o centro nas filas, onde fazem os exercícios de saltos. Por fim, foram para a diagonal fizeram duas vezes e encerrou a aula.* (Aula de Clássico, Preliminar 2)

> *As alunas iniciam a aula fazendo um alongamento em roda, em seguida vão para a barra, a professora faz uma breve explicação verbal com os nomes dos movimentos e as meninas fazem sozinhas. Enquanto elas fazem a professora passa corrigindo posturas, posições de pés e braços. Quando a professora fala "**Para o centro, já estão"**, as meninas fazem uma corridinha com mão na cintura para suas posições, em filas (em 3 linhas). No centro, fazem exercícios de posição de braços e cabeça, e terminam a aula com a diagonal.* (Aula de Clássico, Básico1)

As descrições apresentadas acima, não possuem uma data específica, justamente para exemplificar que essa é a rotina das aulas, se repetindo diariamente, ano após ano, durante o curso de dança. Ressalto que essa estrutura de aula não é uma característica

específica do Cefar, conforme aponta Santos (2009, p. 27) a aula de clássico é dividida em exercícios executados à barra, ao centro e à diagonal.

No cotidiano das aulas de balé, além da existência dessa repetição no sentido amplo, ou seja, da forma de organização; ela também se expressa no micro. Na repetição dos movimentos, das sequências durante uma mesma aula, de uma semana para outra, na qual os movimentos são quase sempre os mesmos.

Por exemplo, quando as meninas estão na barra e a professora pede que elas façam *rises*[107], doze vezes de primeira posição, doze de segunda e doze de terceira[108]. Em outro momento as próprias alunas se mostram acostumadas com esse processo de fazer o mesmo movimento várias vezes como aconteceu em uma aula em que a professora perguntou quantos *rises* elas iriam fazer e uma das alunas respondeu *"Muitos!"*[109]. Durante as aulas as professoras explicam para as alunas a importância de repetir os exercícios muitas e muitas vezes, pois, como pode ser visto na nota de campo abaixo, elas definem que são fundamentos, base para outros movimentos que elas terão que fazer em seguida:

> *Todas as alunas de frente para a barra, Vanessa pede que elas façam* ***rises****, as meninas perguntam "Quantos?" E a professora responde "Muitos". Primeiro ela fala para elas fazerem três vezes e logo depois aumenta para quatro vezes. As meninas manifestam alguns sons de reclamação (ah...) e então a professora comenta: "Vocês não querem subir na sapatilha de ponta esse ano ainda?"* (Aula de Clássico, Básico 1. Nota de campo, 17 Maio 2010)

Nesta passagem a professora retoma com as alunas o sentido da prática, explicando a razão delas terem que fazer o mesmo exercício muitas vezes e aponta o campo da prática madura como norte da participação (LAVE e WENGER, 1991). Isto é, indicando onde elas irão chegar, que neste caso é o uso das sapatilhas de ponta, acessório que segundo Santos (2009) pode ser considerado um dos símbolos máximos de uma bailarina.

Ainda como exemplo de outro movimento que é realizado em todas as turmas, em todas as aulas e várias vezes por aula é o *"tendu*[110]*"*, que a professora pede para ser feito em 3 contagens (meia ponta, ponta, meia ponta fechou) e nas seqüências (2 x à frente, 2x ao lado,

---

[107] Rise – do Inglês elevar – é também chamado de **Relevé** (francês)- Elevado. Uma elevação do corpo em pontas ou meia pontas, ponta ou meia-ponta. Fonte: http://blogdanceadanca.blogspot.com/2009/09/dicionario-de-ballet.html. *Acesso: 16/03/2010*

[108] Aula Clássico, Preliminar 2 – Nota do caderno de campo, Maio 2010.

[109] Aula Clássico, Básico 1. Nota de campo, 05 Abril 2010.

[110] Tendu – pronuncia **tandi**. Nas descrições de campo, manterei a maneira como foi registrado no diário de campo.

2x atrás[111] ou 3x ao lado, 3 x atrás[112]) que são feitas uma ou duas vezes com cada perna. A professora destaca e esclarece para os alunos o motivo desse exercício ser repetido tantas e tantas vezes:

> *Quando cheguei na sala a turma estava na barra, fazendo exercício de 'tandi', depois que eles terminaram, a professora [Vanessa] perguntou por que eles faziam exercício de tandi todos os dias. Ela comentou que ela faz esse exercício todo dia até hoje. Ela disse que* ***tem que fazer todo o dia para o corpo acostumar, e depois fazer sem precisar pensar. "O corpo registra tanto****" que não tem que pensar que para chegar a uma ponta tem que fazer meia ponta e para voltar também tem que passar pela meia ponta. Ela falou que no exercício específico de tandi eles até se lembram de fazer esse caminho, mas em outro exercício, por exemplo, o fondue (que mostra a perna ao lado) o pé também tem que fazer esse caminho (de passar pela meia ponta para ir e para voltar).* (Aula Clássico - Preliminar 2, Nota de campo, 25 Maio 2010)

Esse dado de campo revela que por meio da intensa repetição que a *habilidade* (domínio, fluência, destreza) vai sendo incorporada. Sobre isso, Ingold (2001, p. 27) esclarece que as *habilidade*s não são instaladas no corpo, ele aponta que longe delas serem adicionadas a um corpo 'pré-formado', na verdade elas crescem com o corpo, isto é **tomam forma no corpo**. Assim, a "fluência e a destreza desse movimento é uma função da *habilidade* que são 'desenvolvimentalmente' (*developmentally*) incorporadas no modo de operação (*modus operanti*) do organismo, por meio da prática e da experiência em um contexto (*environment)*" (INGOLD, 2001b, p. 27). Ressalto que essa aprendizagem acontece no corpo, toma forma no corpo, não significa voltar a uma dicotomia entre a mente e o corpo, o entendimento que tenho trabalhado aqui é que não há essa separação, são pessoas totais agindo no mundo (Ingold, 2001a; 2001b).

Ainda com relação à repetição como parte do processo de aprendizagem do balé, apresento mais uma passagem do caderno de campo, na qual a professora ao responder a pergunta de uma aluna afirma que para conseguir realizar determinado movimento, ela repete o mesmo exercício todos os dias:

> *Uma aluna do preliminar 1 chega perto da professora no intervalo entre duas aulas e pergunta, "Qual o segredo para a ponta ficar assim?" (se referindo a ficar igual a ponta da professora que é muito "definida", muito "curvada"). Ela responde "****É porque eu faço esses exercícios todos os dias"****, a menina confirma,*

[111] Aula de Clássico, Básico 1. Nota de campo, 24 Maio 2010.
[112] Aula de Clássico, Preliminar 2. Nota de campo, 01 de Junho, 2010)

> *com uma expressão de espanto: "todos os dias?!" e vai saindo, andando com olhar de desânimo/ preguiça... (Nota de campo, 13 Abril 2010*)

Além da importância da repetição dos movimentos ser recorrente na prática e ser ressaltada pelas professoras durantes as explicações nas aulas, ela também é destacada por autoridades da dança, como é o caso de Klauss Vianna (2005, p. 73) , que vivenciou a dança como bailarino e como professor, que reforça a necessidade desse trabalho na dança:

> É assim também na aula: é preciso que eu vivencie muitas e muitas vezes um movimento. Não adianta entendê-lo, racionalizar cada gesto – é preciso **repetir e repetir**, porque é nessa repetição, consciente e sensível, que o gesto amadurece e a passa a ser meu. (grifos meus)

Nesse sentido o aprendizado do balé se aproxima do aprendizado no boxe, no qual, de acordo com Wacquant (2002, *p. 79*), "o que de imediato choca é seu **caráter repetitivo**, árido, ascético: suas diferentes fases repetem-se ao infinito, dia após dia, semana após semana, com ínfimas variações" (grifos meus).

Como afirmam Lave e Wenger (1991) aprendizagem, transformação e mudança estão sempre implicados um com o outro, o aprendizado acontece quando há alguma mudança (no corpo, na forma de agir, de posicionar, de interagir, de sentir, etc.). Assim, quando o corpo, nas palavras da professora, *acostuma*, *decora* (incorpora, constitui) um movimento significa que houve aprendizado, que de acordo com Wacquant (2002,p. 89) é "fruto de um trabalho de aperfeiçoamento do corpo e do espírito, que é produzido pela **repetição ao infinito dos gestos**, e se expressa por progressos sensíveis, sem que se possa jamais separá-los, nem datá-los, nem medi-los com precisão".

Essa característica do aprendizado da dança clássica, pautada na repetição, faz com que o balé receba diversas críticas, que argumentam que essa é uma prática rígida (CARVALHO, 2005), no sentido de que os movimentos devem ser feitos sempre e da mesma forma, sem possibilidade de inovação, e que se baseia na reprodução (ASSUMPÇÃO, 2003). E ainda, considerada como uma atividade meramente mecânica que não permite espaço para a criatividade e para a improvisação. Assim, são criadas 'caricaturas', superficializando e menorizando o entendimento e experimentação da dança clássica.

Referenciada em Hallam e Ingold (2007) discuto esse entendimento trazendo novas formas de olhar essa prática. Por mais que existam movimentos da dança clássica que sejam 'universais' (codificados), ou seja, que a primeira posição de pés seja a mesma no Brasil e na Rússia, mesmo assim existe a improvisação, a criação. Pois cada corpo é diferente e dessa

forma cada movimento é um movimento novo quando está em um corpo. Conforme destacam com Hallam e Ingold (2007) o mundo é progressivo ao invés de criado, isto é, que está sempre no fazer ao invés de feito-pronto, dessa forma criatividade e improvisação são características intrínsecas ao processo de vida social e cultural.Os autores ainda explicam que:

> (...) mais genericamente, nada que as pessoas (ou acrescentando, outros organismos) fazem sempre se repetem exatamente. Nenhum sistema de repetição no mundo pode ser perfeito, e isso é precisamente porque imperfeições no sistema requerem por uma contínua correção que toda repetição envolve improvisação. (HALLAM E INGOLD, 2007, p.10) (tradução minha)

Para entender melhor essa idéia de improvisação utilizo o exemplo de Ingold (2001b, p. 21) do ferreiro. Quando o ferreiro bate um martelo em um ponto, por mais que ele chegue sempre no mesmo resultado (acertar o alvo), e visualmente a idéia que se tenha é que os movimentos sejam idênticos, o braço realiza diversos ajustes. Ou seja, enquanto a trajetória do martelo era altamente reproduzida (alvo), a trajetória do braço individual variava de batida a batida.

Hallam e Ingold (2007) chamam à atenção para a diferença entre o sentido de improvisação e inovação dizendo que "não é que uma trabalha dentro de convenções pré-estabelecidas enquanto a outra quebra com isso, mas que a primeira caracteriza criatividade pela maneira de seus **processos,** e a outra pela maneira de seus **produtos**" (HALLAM e INGOLD, 2007, p.2). É nesse sentido que é possível compreender porque sempre há improvisação na dança, pois ela acontece em processo e na relação com o mundo (pessoas, outros organismos, matéria tempo, espaço), não podendo dessa forma, ser meramente replicada e transmitida ou assimilada. Ou seja, as práticas culturais são produzidas por meio da atividade e engajamento no tempo e na relação de pessoas com seus meios sociais e materiais, e é nesse sentido que se constitui a criatividade dinâmica dos processos culturais. (HALLAM E INGOLD, 2007)

Enfim, destaco a importância de considerar a criatividade e a improvisação nas práticas de repetição da dança clássica, uma vez que a tendência é considerar criativo somente aquilo que se caracteriza como inovador. No caso da dança, por exemplo, se pensa em criatividade apenas no trabalho dos coreógrafos, e algumas vezes dos cenografistas e figurinistas, enquanto os dançarinos e músicos estariam apenas seguindo os roteiros predeterminados (coreografia, partitura), e a cada ensaio, estariam repetindo, copiando e não criando e improvisando. Entretanto o entendimento proposto pelos autores e utilizado neste trabalho é que as crianças, desde o primeiro ano como alunos de um curso básico de dança

(nas aulas e ensaios), bem como as professoras (que seguem um roteiro das aulas), a pianista (que segue uma partitura[113]), os bailarinos profissionais (que têm uma coreografia determinada), todos estes estão improvisando o tempo todo. Pois como afirmam Hallam e Ingold (2007, p.2) as "condições específicas de um mundo que nunca é o mesmo de um momento ao próximo, não apenas abre espaço para improvisação, mas também a demanda".

3.2.3 Imitando e repetindo: os *ensaios*

Como parte do processo de aprendizagem da dança, pautado na repetição e imitação dos movimentos, cenas específicas caracterizam os *ensaios*, que serão considerados a partir do sentido proposto por Ingold (2000; 2001b).

Destaco que apesar do termo ensaio ser muito recorrente no meio da dança, assume algumas características diferentes como uma categoria conceitual. Assim, como já apresentado em outros momentos do texto enfatizo que para Ingold o *ensaio* é parte fundamental da aprendizagem, como processo de incorporação a partir do exercício de mergulho no que se está aprendendo (FARIA, 2008, p. 109). E nas palavras do autor "a *habilidade* se desenvolve ao longo do crescimento do organismo; é continuamente "responsiva" às perturbações no ambiente perceptivo, e isso é a**prendido** através da prática repetida de **ensaio** em contextos socialmente estruturados". (INGOLD, 2001b, p.28)

Descrevo como *ensaios*, os momentos nos quais os alunos ficam repetindo individualmente ou em pares, sem que seja uma atividade direcionada pelos professores. Por conta própria eles fazem e refazem diversos movimentos, que fizeram em alguma aula, ou coreografia, ou que assistiram alguém fazer, experimentam:

> *Antes de iniciar a aula as já meninas estavam na sala, algumas estavam dançando balé de frente para espelho fazendo giros e poses.* (Aula Dança Popular, básico 2. Nota de campo 22 Março, 2010)

Como o trabalho de campo se delimitou ao espaço do Cefar, os *ensaios* que foram observados e registrados aconteceram nesse contexto. Nos 'tempos livres', ou seja, nos

[113] Barber (apud Hallam e Ingold, 2007, p..13) "observa que um músico clássico que toca a partir de uma partitura (*score* - pauta, roteiro) improvisa tal qual (*just as much as*) um músico de jazz que não tem. (tradução minha)

momentos antes do início das aulas, enquanto as professoras não chegavam, ou não chamavam para começar a aula e nos intervalos entre uma aula e outra. Durante os ensaios de coreografias, enquanto outro grupo estava treinando, as alunas realizavam *ensaios* do lado de fora (do espaço delimitado para ser o palco):

> *Professora demorou uns 10 minutos pra chegar na sala. Enquanto isso as meninas estavam espalhadas, umas correndo e brincando.* ***Algumas dançavam sozinhas de frente para o espelho****, outras estavam mostrando para a colega a seqüência de 32 tempos que tinham montado para a aula.* (Preliminar 1. Nota de 30 Março, 2010)

E também em momentos dentro da aula. Na aula de dança popular me chamava atenção que muitas vezes enquanto a professora explicava um movimento, as meninas que estavam na fila faziam coisas diferentes, movimentos de balé. Umas com as outras ficando sobre a ponta dos dedos, ou disputando que conseguia manter a perna mais alta...

> *As alunas estavam fazendo o trabalho "professor por dia". Nessa atividade duas colegas da turma escolhiam um ritmo (estilo de dança) e davam uma aula deste. Naquele momento elas estavam ensinando a "Salsa". A aula estava bem confusa, cada dupla estava fazendo o movimento de um jeito, muitas estavam com dúvidas, dificuldades e logo desistiram. E começaram a* ***dançar balé****. Em pouco tempo muitas estavam fazendo saltos e passinhos do balé pela sala...* (Aula de dança popular, básico 2. Nota de campo, 05 Julho, 2010)

Ainda, nos *ensaios* durante as aulas, eram recorrentes nas aulas de dança popular, embora não fosse uma aula de clássico, em vários momentos as alunas estavam dançando balé. Como por exemplo, os agradecimentos no final da aula. A professora pedia que eles formassem uma meia lua de frente para o espelho e um aluno de cada vez tinha que passar no meio fazendo uma forma de agradecimento, e todos os outros ficavam aplaudindo. A maioria, nesse momento, fazia movimentos do clássico (giros e posturas). Ou também quando a professora saia rapidamente da sala, nessas brechas, elas ficavam *ensaiando*:

> *Enquanto a professora esteve fora, as meninas ficaram dançando, elas ficam fazendo seqüências e movimentos do balé clássico, elas parecem tentar fazer movimento mais difíceis, ou então em um amplitude maior, uma perna mais alta, mais esticada.* (Aula de dança popular, básico 2. Nota de campo, 05 Julho 2010.)

Nas aulas de clássico, durante certas explicações das professoras, de um movimento que as alunas ainda irão aprender ou quando comparavam ou se referiam a outros passos, as meninas ficavam *ensaiando*:

> *Elas fizeram um exercício de subir a perna e deixar em "passé", a professora pergunta para quê serve esse exercício. E explica que esse é a preparação para piruetas. Ainda durante a explicação da Vanessa, as meninas ficam fazendo piruetas...* (Aula de Clássico, Preliminar 2. Nota de campo, 30 Março, 2010)

Nesses *ensaios* mesmo que as meninas estivessem dançando sozinhas havia relação com as colegas, ou seja, "a ausência de uma relação imediata com outro praticante não significava falta de referência" (Faria, 2008, p. 111). As meninas faziam movimento que tinha visto outras turmas e outras alunas de turmas mais avançadas fazendo:

> *Depois que elas passaram a coreografia, a professora Cláudia teve que sair da sala várias vezes (para olhar outras coreografias e resolver algumas coisas lá em cima). Ela falou com as alunas que elas podiam ficar sentadas conversando em voz baixa... Enquanto ela estava fora de sala, inicialmente as meninas continuaram sentadas conversando em grupinhos... Pouco depois, já se via algumas meninas '**dançando pela sala'**. Elas ficam girando, juntando movimento que elas já conhecem, porque viram na aula, com coisas que elas vêm as outras meninas fazendo: a coreografia da turma do preliminar 2; a Bia, (do básico 3, que faz a coreografia solo na sapatilha de pontas junto com elas.); com movimentos que elas têm acesso de uma forma geral (mídia, desenhos, filmes, bonecas, Barbie bailarina).* (Preliminar 1. Nota de campo, 06 de Julho, 2010)

3.2.4 Participação na prática como processo de aprendizagem

A aprendizagem como uma prática situada, entende a participação como forma de aprender. Nesse sentido, no contexto pesquisado a dança clássica é aprendida imitando, repetindo e participando. O engajamento na prática social possibilita atuação da pessoa total no mundo. Por meio da participação em um *continnum* do mundo social há o desenvolvimento do conhecimento humano, ou seja, "conceber a aprendizagem em termos de participação centra a atenção sobre as maneiras nas quais há um desenvolvimento, renovando continuamente uma série de relações, das pessoas, suas ações e o mundo, típico de uma teoria da prática social" (LAVE e WENGER, 1991, p. 49-50).

Uma vez que a participação parte de uma teoria da prática social Lave e Wenger (1991, p.50) enfatizam "a interdependência relacional do agente, o mundo, a atividade, o significado, a cognição, a aprendizagem e o conhecimento", e ainda:

> A participação está sempre fundada na negociação e renegociação situada dos significados no mundo. Isto implica que o entendimento e a experiência estão em interação constante, de fato, são mutuamente constitutivas. A noção de participação, consequentemente, **dissolve a dicotomia entre atividade cerebral e corporal**; entre contemplação e envolvimento; entre abstração e experiência; as pessoas as ações e o mundo estão implicados em toda reflexão (pensamento), fala, conhecimento e aprendizagem. (Lave e Wenger, 1991, p. 52)

Em qualquer contexto de participação é necessário reconhecer que apenas permanecem na prática e conseguem constituir aprendizagens aqueles participantes que são reconhecidos como legítimos, conforme insistem Lave e Wenger (1991, p. 64) "os aprendizes devem ser participantes periféricos legítimos nas práticas em curso, com a finalidade de que as identidades de aprendizagem sejam incorporadas e desenvolvidas dentro de uma participação completa".

Quando tomada de um ponto de vista externo, são considerados praticantes legítimos no balé clássico apenas as mulheres (meninas). Entretanto, embora seja um espaço eminentemente feminino, ele comporta masculinidades, mas não livre de tensões. Os alunos (os meninos) têm uma participação, que afetam essa prática social da dança. Dessa forma, ressalto neste item como essa presença masculina[114] marca e é marcada neste contexto de dança, com base nas observações e situações de campo.

Nas turmas, nas quais a pesquisa foi realizada, os quatro primeiros anos do curso básico de dança, havia na primeira semana quatro alunos (meninos). Um no preliminar 1, outro no preliminar 2, e dois no básico 2. Contudo, já no segundo mês e até o final do semestre continuaram no curso apenas dois: o Carlos, do pré.2 e o Ricardo, do básico 2. Eram dois homens em um total de 71 alunos, dessa forma, nessas turmas, os homens eram minoria. Essa característica não é exclusiva do Cefar, em diversas outras academias e escolas de dança, esse panorama se repete:

---

[114] Ressalto que esse é um assunto delicado e ao mesmo tempo complexo, que mereceria um maior aprofundamento, um estudo apenas para debater esse tema. Um trabalho que problematize, discuta, reflita questões de gênero na dança (ou na dança clássica especificamente), que debata os conceitos e preconceitos referentes aos homens que dançam. VER: Stinson (1998); Giusepp e Romero (2004); Santos (2009); Santos (2009b). Este item teve como objetivo apenas descrever como essa presença masculina se destacava nas aulas. Justamente pelo fato de ser minoria, nas outras duas turmas que não havia alunos homens (preliminar 1 e o básico 1) esse assunto nem aparecia.

> Ao iniciarmos nossas incursões no primeiro campo pesquisado, a academia de dança, um elemento logo se colocou como evidente: aquele era um espaço feminino por excelência. A própria estrutura física do local denunciava isso ao ter um amplo vestiário feminino, com 4 banheiros, e um pequeno banheiro masculino, para apenas 1 pessoa, o que indica a pouca presença masculina naquele espaço, algo reforçado nas observações das aulas de balé. Apesar de termos encontrado alunos participando das aulas, eles foram sempre minoria, tendo sido observada a presença de apenas 2 homens (contrastando com a presença de, em média, 12 mulheres) e sempre em momentos distintos. Quando um estava, o outro não. Gonçalves e Vaz (2008, p.1-2)

Conforme destacado anteriormente[115], a questão da presença/ausência de homens na prática da dança foi se transformando ao longo da história, e assim os conceitos e preconceitos das pessoas com relação a isso. De acordo com Melo e Lacerda (2009) até o segundo quartel do século XIX não havia sinais de preconceito com os bailarinos. No entanto, a partir desse momento, "as novas construções simbólicas da modernidade acabam sendo determinantes para que os homens fossem menos bem-vindos nesse território progressivamente definido como reino das mulheres" (MELO e LACERDA, 2009, p.47). Dessa forma, o corpo masculino foi desaparecendo dos palcos da dança e na transição do século XIX e XX, o homem-dançarino não possuía lugar privilegiado na hierarquia de prestígio (MELO e LACERDA, 2009).

Atualmente, ainda há muito preconceito com relação aos homens que dançam, devido à crença de que "a dança propriamente dita, é uma prática feminina"[116]. No contexto pesquisado algumas situações revelaram situações de discriminação com os alunos, pelo fato de serem meninos:

> *No final da primeira aula de alongamento, a professora Raquel, pediu que eles formassem uma grande roda, sentassem no chão e tirassem as sapatilhas. O exercício era que cada aluno fizesse massagem no pé do colega e simultaneamente recebesse massagem no seu pé. Assentados eles estendiam a perna direita para o colega que estivesse do lado direito e massageavam o pé do colega do lado esquerdo. A massagem consistia em amassar os pés, dar uns tapinhas... No entanto, a menina que estava sentada do lado do Carlos, não quis encostar no pé dele, e assim ele também não fez com a outra colega. Quando trocou o lado, ele até tentou fazer passagem no pé da colega... mas a outra menina também não fez a massagem nos pés dele (nem encostou nele).* (Preliminar 1 e 2. Nota de campo, 30 de Abril 2010)

Manusear, tocar no corpo do outro é uma atividade que envolve cuidado. Realmente pegar, massagear os pés do colega, após ele ter feito aula, com calor, suor, talvez não seja uma tarefa muito agradável. Entretanto, todas as meninas, fizeram uma nas outras,

[115] No item 1.1.3 **O balé.**
[116] Fala de um aluno do curso de Educação Física, no trabalho de Giusepp e Romero (2004, p. 145).

não se importaram com isso e cumpriram a atividade conforme a professora pediu. Mas com relação a um menino, elas não fizeram. E, embora essa atividade não tenha se repetido mais, naquele momento as professoras não falaram nada, talvez porque não tenham percebido, ou porque não quiseram entrar nesse assunto ou questão. Outra situação aconteceu na aula de clássico, do preliminar 2:

> *No exercício da diagonal, as meninas que estava na fila esperando, estavam em grupo, fazendo "jóia" para cima, enquanto uma colega atravessava na diagonal. Na vez do Carlos, elas ficaram fazendo "jóia" para baixo.* (Nota de campo, 13 Abril, 2010)

Trago a seguir outros dois trechos de campo, nos quais relato minhas impressões com relação à presença dos alunos Ricardo e Jorge na aula de Dança Popular:

> *É perceptível que os dois homens ficam deslocados na turma/excluídos. Eles ficam no mesmo trio, mas não há nenhum tipo de interação entre eles. Enquanto ainda estão na fila, ao lado do rapaz mais velho (Jorge) ficam dois espaços "vagos" um de cada lado dele (esquerda e direita). As alunas parecem "manter uma distância".* (Nota de campo, 08 Março, 2010)

> *Alunos passam fazendo os movimentos em duplas na diagonal, me parece que eles escolhem as duplas por afinidade. Entretanto, o Ricardo, acaba fazendo dupla com uma menina porque parece que eles "sobraram". Tenho a impressão que o Ricardo está "travado", "sem lugar".* (Aula de dança popular, básico 2. Nota de campo, 29 Março 2010)

Em outros momentos as próprias falas das professoras pareciam reforçar alguns estereótipos:

> *Eles estavam treinando o exercício de quadril, eles tinham que ir caminhando e 'soltando' o quadril para cada lado durante oito tempos. Depois tinham que girar no lugar 'rebolando' (fazendo um movimento circular do quadril). Professora pediu que eles treinassem em casa... Ela comentou que os homens têm mais dificuldade no exercício de quadril: "Para eles é mais difícil por que eles têm menos 'mobilidade'..."* (Aula de dança popular, básico 2. Nota de campo, 08 Março, 2010)

A dificuldade de um homem rebolar não está em relacionada a algo biológico ou motor, a questão é muito mais social, do contexto e das relações que cada um vivencia, pois há homens que conseguem e rebolam muito mais do que muitas mulheres. Mas ainda há uma imagem de que as mulheres têm "mais jeito" para dançar

> *Continuando a atividade de fazer um mesmo movimento em duas músicas diferente, fizeram caminhando dois passos para um lado dois para outro. Com uma intenção na música Sandy e Junior e depois com um Forró. De acordo com a professora "é a mesma coisa, só que diferente"; "mesma coisa, outro tempero". Nesse movimento professora destaca a diferença entre os movimentos de Homem e Mulher. Eles (os meninos) devem fazer com os braços para trás, mãos juntas (punhos fechados) nas costas e o tronco mais baixado, com ênfase na elevação de joelho, na passada,* ***pisadas mais fortes****, para dar mais "****energia masculina****". As meninas devem fazer mais alongadas, tronco ereto, e mãos na cintura tipo "asa de galinha".* (Aula de dança popular, básico 2. Nota de campo, 08 de Março 2010)

Neste trecho, novamente, são reforçadas características masculinas como força, "energia"... Outras situações as professoras parecem quase se esquecer da presença dos meninos, mas em seguida, elas se lembram e corrigem suas falas:

> *Ao final da prova a professora Adriana (que estava na banca) elogiou: "Estavam lindas!"; E logo em seguida corrigiu: "Lindos! Porque tem um belo rapaz!"; "Muito bem!"; "Parabéns".* (Prova de clássico, Preliminar 2. Nota de campo, 27 Abril, 2010)

> *Na diagonal Vanessa fala que vai colorir a sola das sapatilhas de rosa choque fluorescente e tirar uma foto pra mostrar pra elas como eles não fazem ponta com o pé de base nos skips, Pouco depois parece que ela se lembra e diz que para o Carlos vai ser verde limão.* (Aula de clássico, preliminar 2. Nota de campo, 09 Março 2010)

Em outros momentos parece que elas realmente se esquecem, quando generalizam as falas no plural feminino, recordando aos alunos que eles são minoria, naquele espaço. Como aconteceu na aula de dança popular, quando a professora foi chamar atenção dos alunos e disse: "*Vocês estão muito indisciplinadas*", e havia dois alunos nesse dia.

Destaco a seguir, três passagens nas quais as professoras fazem as correções, comentários destacando o paralelo homem x mulher:

> *A última seqüência desse exercício era fazer, dois pra lá dois pra cá, na posição de braços imaginando os pares (posição de Dança de Salão). Ricardo (11 anos) estava sem saber ao certo a posição do braço e fez igual ao das meninas, professora percebe e fala "Braço é otro, cê é home, só!".* (Aula de dança popular, básico 2. Nota de campo, 08 Março, 2010)

> *Adriana pede que a turma faça um exercício de descontração. Ela diminui a luz e pede que eles desfilem e comenta: "Vocês são lindas maravilhosas, poderosas".*

> *Em seguida, fala com o Ricardo: "Quero que você desfile igual um homem gostoso, poderoso".* (Aula de Dança Popular, básico 2. Nota de campo, 22 Março, 2010)

> *Depois fizeram o balancé, na primeira vez estava tudo 'desencontrado'. Cláudia mostrou como era, e disse que elas têm que imaginar que elas são princesas num salão de baile. E brincou: "Ricardo você não imagina que você é uma princesa não..."; "Imaginem que vocês estão num baile, numa festa de quinze anos" e pegou a uma aluna e dançou uma 'valsa' com ela...* (Aula de clássico, básico 1. Nota de campo, 07 de Junho 2010)

Durante as minhas observações de campo, dois professores[117] estiveram na escola e deram a aula de Alongamento para as duas turmas (preliminar 1 e 2). Na camisa de um professor que dirigiu a aula estava escrito "*Cia Brasileira de Dança*", na camisa do outro estava escrito "*Conservatório Brasileiro de dança*", este último ficou assentado acompanhando a aula. Foi a única aula com um professor homem que essas turmas tiveram enquanto eu estava fazendo a pesquisa. E nesta aula, o professor se referiu ao Carlos, único menino, dizendo "*você tem que honrar os homens*"[118]. No contexto dessa aula, atividades para treinamento de flexibilidade, que exige força de vontade, perseverança e controle da dor, entendi que a fala desse professor queria dizer que, o Carlos como minoria tinha que ser forte, aguentar, ele não podia desistir, ou se mostrar fraco, tem que honrar essa imagem dos homens. Nesse sentido, é possível destacar que na prática do balé também há um investimento social na construção de masculinidades.

Ainda com relação aos destaques que a presença dos meninos nas aulas provocavam ressalto uma reprimenda feita pela professora do preliminar 2 ao Carlos. Vanessa chamou atenção dele fazendo uma associação com o futebol (prática predominantemente masculina - DAMO, 2005[119]; FARIA, 2008[120]), ela disse que ele estava muito distraído pensando na sua bola de futebol. Carlos respondeu imediatamente em voz baixa, que ele odiava futebol[121].

Destaco a seguir um trecho de campo, que não apenas ressalta a presença masculina na aula de dança, como também toca na imagem, na representação. Por um lado funciona como uma analogia que serve para ajudar esse aluno a se perceber, a partir da

---

[117] No dia anterior, esses professores estavam no Cefar, dando aula no Estúdio B. Como a porta estava aberta fiquei um tempo observando. Havia um funcionário da escola também próximo à porta. Eu perguntei a ele quem eram esses professores e ele me respondeu que eram Consultores do Rio de Janeiro.

[118] Aula de alongamento dada por um professor do Rio de Janeiro. Preliminar 1 e 2. Nota de campo, 13 de Abril 2010.

[119] Futebol é culturalmente marcado como um jogo para meninos. (DAMO, 2005, p.157)

[120] Há uma naturalização do futebol como prática masculina. (FARIA, 2008, p. 95)

[121] Nota de campo, 20 Abril, 2010

imagem de uma lavadeira, a professora espera que ele entenda e perceba como ele estava fazendo antes e corrija, modifique, uma vez que ele não quer continuar parecendo essa personagem, mulher, empregada...

> *Durante os exercícios na barra, a professora corrige o Carlos dizendo: "E essa mão na cintura assim? Tá parecendo a Lavadeira lá de casa"; "Mão firme, dedos fechados".* (Aula de clássico, preliminar 2. Nota de campo, 16 Março, 2010)

Assim, essas foram situações, falas, nas quais a presença minoritária dos meninos foram destacadas, ao longo das aulas e observadas no trabalho de campo, nos quatro primeiros anos do curso básico de dança. Realço que nos anos seguintes do curso básico (básico 3 e básico 4) o número de alunos homens se aproxima do número de alunas mulheres, passando a existir a partir do quinto ano, um horário com uma turma específica para homens. Em uma oportunidade, durante a pesquisa, conversei com o aluno do sexto ano, que me deu a sua explicação do porque acontece essa mudança quantitativa da presença de alunos do sexo masculino na escola:

> *Eu desci para ver o movimento e na sala de baixo estava acontecendo a aula das mulheres (alunas do básico 2 e 3), de pontas com a professora Karina. Do lado de fora, em um banco embaixo da janela, estava um rapaz, aluno da escola assistindo a aula das meninas e começamos a conversar. Perguntei de qual ano ele era e porque ele não estava fazendo a aula lá em cima, com os outros homens. Ele me disse que está no Básico 4 e que ele não faz essa aula, porque não dá tempo dele chegar, pois ele trabalha. Perguntei se não tinha problema ele perder essa aula, ele me respondeu que perde ponto, "Mas fazer o que? Tem que trabalhar..." Mas ele disse que era menos problemático porque essa é uma aula 'extra'. Comentei que estava fazendo uma pesquisa e que percebi que até o básico 2 tem pouquíssimos homens, mas que depois no básico 3 e 4 aumentava mais, quase equilibrando com o número de mulheres. Ele disse que isso acontecia porque os pais não colocam os filhos desde pequenos no balé, na aula de dança: "**Porque tem muito preconceito, né?**" Então eles (os filhos) quando ficam mais velhos decidem e entram. E falou que com 18 anos o menino entra e os pais não podem falar nada... Citou o exemplo dele que entrou "velho" com 18 anos no básico 2 e hoje com 20 está no básico 4 (em relação às mulheres que entram muito mais novas e a maioria das meninas da turma dele tem em torno de 15 anos...).* (Nota de campo, Conversa com o aluno no corredor, 06 de Julho de 2010).

Então, embora a dança seja a princípio um contexto aparentemente homogêneo e nessa direção ainda exista muito preconceito com relação aos homens que dançam balé, que estudam dança, conforme ressaltado na fala desse aluno, o balé comporta masculinidades e

feminilidades. A participação dos meninos (homens, alunos) é legitimada, permitindo e possibilitando que eles também aprendam a dançar.

Por fim, ressalto que a aprendizagem da dança no Cefar se dá nesse envolvimento na prática, na participação, não sendo possível precisar a parcela de cada um desses *passos* no desenvolvimento, na constituição da *habilidade* da dança clássica. Ela se dá resultante de todo o ambiente da escola de dança, das atividades e das relações. Acontecendo de forma semelhante à aprendizagem do boxe, conforme descrito por Wacquant (2002, p.147):

> É claro que seria totalmente fútil tentar distinguir o que no saber adquirido pelo aprendiz de boxe, vem das intervenções deliberadas de Dee Dee do que vem da influência dos pares ou de esforços e "talentos" pessoais. Porque a energia motriz dessa *máquina pedagógica auto-regulada* que constitui o *gym* não reside nem na imitação mecânica de um gesto, nem da soma de exercícios incansavelmente repetidos por todos, e menos ainda no "saber-poder" de algum agente (no caso, o treinador) (...), mas, antes, no sistema indiviso das relações materiais e simbólicas que se estabelecem entre os diferentes participantes, e principalmente na disposição de seus corpos no espaço físico da academia e em seu tempo específico. Em uma palavra, é o "**pequeno ambiente"** do *gym* **como um todo** " como um feixe de forças físicas e morais", que fabrica o boxeador.

3.3 Práticas de aprendizagem da dança no Cefar

> *Na música (e, obviamente, ainda mais na dança), o corpo vibra com o mundo (...). Tim Ingold (2000, p. 400)*

Para a constituição da *habilidade* da dança, duas práticas singulares no Cefar, a imaginação e a música, possibilitam que importantes aprendizagens referentes tanto à técnica do balé clássico, propriamente dita, quanto da percepção do próprio corpo, do movimento, e da relação com a música. Neste contexto, a imaginação é entendida como "atividade de um ser cuja solução de enigmas é realizada dentro do contexto da participação no mundo real das pessoas, objetos e relações" (INGOLD, 2000, p. 408). Ou seja, nas aulas de dança, a partir das histórias e falas das professoras, os alunos mergulham em imagens e sons e assim vão constituindo corporalmente as disposições necessárias a essa prática social.

3.3.1Ouvir, imaginar, produzir movimentos, construir o corpo: o uso de analogias e metáforas

Durante as aulas de clássico, recorrentemente as professoras usavam diversas frases e expressões fazendo associações com imagens, objetos, filmes e situações ao ensinar um exercício novo, ao enfatizar a dinâmica do movimento, ao fazer correções, e ao destacar detalhes dos movimentos. Como, por exemplo, quando os alunos estavam na diagonal fazendo os saltos (*skips*), a professora disse *"Quero ver todo mundo batendo a cabeça lá no teto! Cuidado com a lâmpada*[122]*",* querendo enfatizar que os saltos têm que ser para cima, altos. Destaco a seguir uma passagem do diário de campo que também ilustra essa questão:

> *No movimento de rises a professora fala "Desce numa nuvem, se descer forte afunda". Em seguida professora pede que eles cresçam e encostem a cabeça lá no teto... Carlos questiona "Você não falou que a gente tava na nuvem? e depois falou pra gente colocar a cabeça no teto?" Vanessa responde que as nuvens estão em baixo e em cima "é o teto da casa das nuvens".* (Aula de clássico, preliminar 2. Nota de campo, 13 Abril 2010)

As professoras criam essas imagens com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem, isso permite que os alunos compreendam melhor como funciona ou como deve ser feito certo movimento. No trecho acima, os alunos estavam fazendo os exercícios de subir na meia ponta e descer (*rises*), para que eles entendessem que a descida tinha que ser suave e leve, a professora se remete às nuvens. E para destacar que eles têm que estar com o corpo alongado, ela pede que eles encostem a cabeça no teto. No balé não é permitida uma postura flácida, expressão de desânimo, ou desequilíbrio. Assim, para ajudar aos alunos a perceber isso, a professora cria formas de revelar esses aspectos na prática:

> *Ao corrigir uma aluna a professora fala "Tá parecendo uma* ***gelatina, molenga****", "Tem que crescer, dos dedos à cabeça, tudo alongado!". "****Pernas de geleca, de amoeba****"* (Aula de Clássico, básico 1.Nota de campo, 08 Março 2010).

> *"Braços alongados", "****Vocês estão parecendo umas gelecas****, deixando o corpo inteiro balançar! É só a perna".* (Aula de Clássico, básico1, Diário de campo, 22 Março 2010)

[122] Aula de clássico, preliminar 2. Nota de campo, 30 Março de 2010.

Nesta passagem, destaquei dois momentos diferentes na mesma turma, nos quais a professora se remete à idéia de gelatina, geleca, amoeba, para explicar às alunas do básico 2, que a perna não pode ficar 'mole', 'bamba', que existe uma firmeza necessária durante o movimento. É como se a professora fizesse alusão a um extremo, por exemplo, a gelatina como imagem de moleza, para ajudar as meninas à compreenderem a forma de fazer, como tem que estar o corpo.

A princípio, tais expressões se mostravam como importantes aspectos das aulas, como imagens criadas pelas professoras para facilitar o aprendizado da dança clássica, mas ainda sem uma clareza conceitual dessa importância. Na dissertação de Pereira (2005), entretanto, encontrei respaldo teórico, para esse tipo de prática, uma vez que a autora estudou o uso de analogias[123] e metáforas[124] no ensino de balé. Nessa pesquisa a analogia e a metáfora foram tomadas "como parte integrante dos processos pelos quais o homem estabelece as relações e a partir daí constrói o conhecimento" (PEREIRA, 2005 p.71).

Nesse sentido, apresento a seguir mais dados de campo, nos quais está presente o uso de analogias e metáforas pelas professoras, em diálogo com o trabalho de Pereira (2005). Com relação à postura das alunas:

> *As alunas estavam fazendo os exercícios na barra, professora Vanessa corrige dizendo: "Barriga lá na costela!"* (Aula Clássico, básico 1. Diário de campo. 29 Março 2010)

> *"Tá parecendo que vocês engoliram uma melancia*." (Aula de Clássico, preliminar 1. Nota de campo, 09 de Março 2010)

Nesse primeiro trecho, a professora chama atenção sobre a postura adequada da dança clássica, na qual o tronco deve estar alongado, assim a barriga deve estar para 'dentro', tão para dentro que está nas costelas. Na segunda passagem, da mesma forma, a professora está fazendo uma correção com relação à postura, com o tronco relaxado, a impressão é que a barriga está grande, relacionado pela professora com a melancia. Assim, com base no trabalho de Pereira (2005) foi possível entender que essas analogias permitem aos alunos

[123] **Analogia**: consiste em apresentar dois conceitos, um familiar e o outro novo, em que seja possível verificar semelhanças que facilitem a compreensão do conceito que está sendo introduzido, estabelecendo-se uma comparação em geral explícita e aclaradora. (PEREIRA, 2005, p. 93)

[124] **Metáfora**: consiste em empregar um termo com significado diferente do habitual, baseado em uma relação de similaridade entre o sentido próprio e o sentido figurado, em que ocorre uma comparação implícita, em geral surpreendente e instigadora. (PEREIRA, 2005, p. 93)

fazerem associações daquilo que a professora espera (postura correta) com características similares a algo que eles já conhecem (melancia, costelas...).

Da mesma forma, nas notas de campo a seguir, destaco o uso de expressões, imagens que enfatizam a forma de execução dos movimentos:

> *As meninas estavam fazendo o exercício da diagonal de atravessar a sala com corridinha (mão na cintura e meia ponta alta, fazendo milhões de passinhos). Quando uma das meninas estava passando a professora comentou com ela: "Você ficou biruta?* ***Tomou chá de ligeirinho****? Fazendo tudo rápido?"* (Aula de Clássico, preliminar 1. Nota de campo, 30 Março 2010)

> *As alunas e o Carlos estavam fazendo os skips (saltos) na diagonal a professora chama atenção dizendo: "Adianta fazer assim* ***passeando no bosque****?"* (Aula de Clássico, Preliminar 2. Nota de campo 30 Março 2010)

As falas das professoras chamam à atenção dos alunos para aquilo que eles estão fazendo, correndo demais (no sentido de fazer mais rápido), ou realizando um movimento 'displicentes' como se estivessem em um passeio, isso os ajuda a perceber o próprio movimento. Ainda, nesse sentido, quando os alunos estão na barra, um dos exercícios que eles sempre fazem são os *Fondues*[125], esse é um movimento importante, pois é base para outros passos que eles irão aprender depois. Assim, duas observações de campo exemplificam as explicações que a professora utiliza para que os alunos entendam como deve ser feito esse movimento, e como no segundo exemplo, o Carlos (único menino da turma e dos três primeiros anos) se envolve com essas imaginações:

> *Fizeram o exercício do Fondue e a Vanessa perguntou se eles sabiam porque chamava assim. Ela explicou que era porque em francês significava derretido, falou que tinha que se igual a uma máquina de chicletes dos filmes, alguém comentou sobre o Willy Wonka (Filme a fantástica Fábrica de Chocolates) e ela aderiu e pediu que eles fizessem igual "à maquina de chicletes do Willy Wonka".* (Aula de Clássico, preliminar 2. Nota de campo, 04 Maio 2010)

> *No exercício de fondue, a professora pede para a turma: "Imagina que o chão é de sorvete", e o Carlos pergunta: "Qual sabor?", Vanessa responde: "o mais gostoso". Eles fizeram, uma vez para direita e para esquerda, e depois a professora comentou: "ah, ta frio, por isso ninguém quer sorvete... então vai ser*

[125] De acordo com o blog: http://blogdanceadanca.blogspot.com/2009/09/dicionario-de-ballet.html, acessado em 16 de Março de 2010. **Fondue** ou **Fondu significa d**escida, derretido. "Um termo utilizado para descrever a baixa do nível do corpo através da dobradura dos joelhos da perna de base. Saint-Léon escreveu "Fondu é em uma perna enquanto plié é em duas".

> *leite condensado"; "de brigadeiro".* (Aula de clássico, preliminar 2; 29 Junho 2010)

Essas passagens confirmam a idéia de Pereira (2005, p. 95), de que professores de dança realmente usam analogias e metáforas[126], durante as aulas, com o objetivo de tornar familiar aos alunos os movimentos da dança clássica.

> *"Imagina que vocês estão na piscina com água até o pescoço de vocês...*"
> (Aula de Clássico, preliminar 2. Nota de campo, 29 Junho 2010)

> *No momento dos saltos, eles estavam fazendo barulho na hora da aterrissagem, e a professora disse "Vocês tão parecendo os Elefantes Dance Company".* (Aula de Clássico, preliminar 2, 09 Março 2010)

Essas metáforas e analogias são importantes, porque o bailarino precisa fazer movimentos que são difíceis, dolorosos e pesados, com idéia de leveza de facilidade, suavidade, como se fossem leves, fáceis. E as professoras utilizam disso como recurso para facilitar percepção do corpo, do movimento, para ajudar os alunos a constituírem essa *habilidade*.

Durante minha pesquisa foi possível perceber que essas expressões além de ajudarem os alunos a compreenderem os exercícios, possibilitaram que eles fizessem os movimentos com mais ânimo, assim como destacado por Pereira (2005, p. 95) que ressalta o valor das analogias, uma vez que elas incentivam o interesse dos alunos e exercem uma função motivacional. Dessa forma, trago a seguir dados de campo, nos quais observei maior envolvimento e motivação dos alunos: a 'estória' dos *baldes* e da *nota de 100 reais.*

Inicialmente elas foram criadas por parte da professora e depois foram sendo assumidas, contadas e esperadas pelos alunos. E quando elas eram remetidas pelos alunos durante algum exercício, na maioria das vezes tinha reforço da professora, mas caso a brincadeira se prolongasse demais, ela encerrava o assunto e seguia com a aula. Ambas acontecem no momento dos saltos (que é realizado no centro da sala, em filas):

A primeira cena registrada sobre os *baldes* no caderno de campo aconteceu no dia 16 de Março, durante a aula de clássico do preliminar 2: a professora pede para eles imaginarem um balde com água; eles têm que saltar dentro dele sem deixar a água espirrar

[126] De acordo com Pereira (2005, p. 98) observando mais atentamente, viu-se que, quando o conhecimento a transmitir priorizava a natureza **técnica do movimento**, as professoras optavam mais pela analogia. Quando a circunstância priorizava a construção de um movimento de grande **carga artístico-expressiva**, optavam mais pela metáfora.

para fora. Para isso, os saltos têm que ser com a ponta os pés, pois se forem com os pés flex[127] a água iria espirar água todo lado.

> *Exercício de Sotês (saltos), sem a professora falar nada, ou nenhuma outra menina fazer isso, quando a professora pede os saltos, Carlos representa a seguinte cena: "Pega o balde, veste um casaco de frio e entra com os pés devagar dentro do balde".* (Aula de clássico, preliminar 2, Diário de campo, 06 Abril 2010)

O relato abaixo aconteceu durante o exercício de *echappés*[128], que do meu olhar de observadora é o seguinte movimento: as meninas iniciam o impulso do salto com as pernas fechadas, e caem do salto com as pernas afastadas e dessa posição preparam o próximo salto, terminando com as pernas fechadas novamente e assim seguem quantos saltos forem. Então a cada salto ora elas entram e ora saem com os pés no balde:

> *"Echappés" - As meninas pegam os baldes e a professora entra na brincadeira, depois que elas saltaram, ela comenta "Molharam a sala inteira"; "Baldes novos? Eu não quero que quebre não, vou cobrar na mensalidade, balde é caro!" As meninas continuam com a história dos baldes (...) e logo em seguida a Vanessa fala que eles já sumiram: "Eles têm umas perninhas que assim que acaba o exercício eles saem correndo".* (Aula de clássico, preliminar 2, 13 Abril 2010)

> *Antes de começarem as seqüências de sotês, echappés. Vanessa falou que os baldes agora eram enormes, lindos e brilhantes (ou seja, elas tem que pular muito alto para conseguir entrar e sair dele e também para não quebrá-los, já que eles são lindos).* (Aula de clássico, preliminar 2, 25 de Maio)

Nas aulas pude perceber como esse momento foi se tornando parte da aula, uma vez que ao se preparem para fazer os saltos, as alunas[129] já pegavam cada uma seu balde. Mesmo em alguns dias que elas pareciam estar se esquecendo, só de uma menina se lembrar e fazer o gesto de pegar o balde e colocar no seu lugar, as outra também já se preparam. Duas situações confirmam como essa estória já faz parte da rotina da aula. A primeira foi a fala do

---

[127] *Pés flex*, seria flexionar a articulação do tornozelo.

[128] Fonte: http://blogdanceadanca.blogspot.com/2009/09/dicionario-de-ballet.html = **Échappé -** Um échappé é um passo de salto, onde os dois pés pulam fechados em quinta e trocam de lugar no ar, acabando em demi-plié no chão. Dependendo do caso, échappés são feitos da segunda para a quarta posição, os dois pés em distâncias iguais do centro original de gravidade.

[129] Nessa turma são 14 alunos, 13 meninas e 1 menino Carlos. Mesmo assim, utilizarei aqui no plural feminino, para enfatizar essa maioria de mulheres.

Carlos, na aula seguinte da prova, no momento dos saltos ele comenta "*Na hora da prova eu quase fiz assim. Já ia pegar o balde*"[130].

E a outra, foi no dia que participei da aula com as alunas do preliminar 2, quando ainda nos exercícios da barra, uma das alunas me perguntou: "*Você trouxe o balde?"*. Eu, sem saber o que responder, como entrar na brincadeira, respondi que não. E então ela comentou: "*não tem problema, a gente arranja um"*[131].

A 'estória' da *nota de 100 reais*, também está registrada pela primeira vez no caderno de campo, no mesmo dia do começo do caso *dos baldes*, na segunda semana da pesquisa. Surge nos exercícios de saltos, reforçando a idéia de que enquanto eles estão saltando, ainda no ar, têm que manter as pernas bem fechadas. E para representar isso, a professora cria a estória, pois é como se eles estivessem segurando algo bem valioso entre as pernas:

> *A professora corrige as meninas dizendo, "Gruda a perna! Vou colocar um nota de 100 entre as pernas de vocês no salto". Aluna perguntou "E no pliê??" (porque na preparação para o salto tem o pliê – tem que separar as pernas) Vanessa corrige: "Melhor, na hora do salto eu vou jogar a nota".* (Aula de clássico, preliminar 2. Nota de campo, 16 Março, 2010)

> *No centro, com as filas de costas para o espelho, preparando para os exercícios de salto. Carlos levanta a mão e pergunta "Trouxe a nota de 100?"* (Aula de clássico, preliminar 2. Nota de campo, 13 Abril, 2010)

> *Vanessa pergunta "Porque a perna fica grudada no salto de primeira posição?" A turma deu várias repostas diferentes: "para chegar no plié"; "não tem nenhuma razão"; Carlos responde: "Para segurar a nota de 100!?".* (Caderno de campo, 04 Maio, 2010)

Assim, essas expressões, analogias e metáforas, funcionam como um dos meios para desenvolver nos alunos a capacidade de percepção do próprio corpo na busca do movimento expressivo em sua formação artística, conforme percebido no trabalho de Pereira (2005, p. 160):

> verificou-se que a utilização principalmente de metáforas pelos professores entrevistados, como recurso didático, não se limitava a repassar informações sobre a técnica ou execução de movimentos da dança clássica, e sim, **ajudava o aluno a tomar consciência do seu corpo** e, assim, possibilitando-o a se expressar por meio da dança.

[130] Nota de campo, 04 de Maio 2010.
[131] Recorte do caderno de campo, 01 de Junho, 2010.

Pereira, (2005, p. 75) destaca que o "professor pode facilitar o processo organizando e sistematizando a sua abordagem, de forma a direcionar a atenção do aluno para aspectos mais relevantes ou para distinção entre similaridades e as diferenças entre aquilo que o aluno já conhece e aquilo que se quer chegar". Isso reflete o que Ingold (2001a), baseado em James Gibson, chama de *educação da atenção*, uma vez que ele define o aprendizado, a educação da atenção, equivale ao processo de afinação do sistema perceptivo (INGOLD, 2001a, p. 142). Esse entendimento, corrobora com as idéias de Ingold (2001a), nas palavras do antropólogo o papel do tutor (veterano) "é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim 'pegar o jeito' da coisa" (INGOLD, 2001a, p, 141).

E com isso, a partir dessa percepção, dessa compreensão, os alunos conseguiam modificar a prática, consertar, refazer, mudar a forma de participação, o que indica que havia aprendizagem. Considerando a aprendizagem como "produção histórica, transformação e mudança das pessoas", (LAVE E WENGER, 1991, p. 51), a cada mudança, tanto na percepção, na compreensão e na execução dos movimentos houve aprendizado.

3.3.2 Música e movimento: aprendizagens da dança e da música ao som do piano

Como parte das práticas de aprendizagem da dança singulares ao Cefar está a relação com a música ao vivo e consequentemente com as pianistas e com o piano. Neste contexto, essa prática contribui para aprendizagens específicas e fundamentais na constituição da *habilidade* da dança.

> *Enquanto as alunas fazem a seqüência de movimentos, a professora passa corrigindo posturas, posições de pés e braços, tudo no maior silêncio, só o som do piano.* (Aula de Clássico, básico 1. Primeiro dia de observação de campo, 08 Março 2010)

Desde o início da pesquisa sabia que o fato do Cefar possuir pianistas para as aulas de clássico era um importante diferencial com relação a outras escolas de dança, mas ainda não visualizava o que isso, de fato, representava no contexto da instituição. Ao descrever seu o espaço de pesquisa, em Florianópolis, Gonçalves (2007, p. 75) comenta sobre a presença ou ausência desse intrumento:

> Tradicionalmente, tem-se também a presença do piano, que é tocado por um músico durante as aulas. Atualmente, essa prática é escassa, permanecendo em locais mais tradicionais, como é o caso da escola do **Teatro Bolshoi em Joinville**, por exemplo. Na academia observada também existe um piano, mas esse fica em uma sala de dança desativada, que serve de depósito, confirmando sua substituição pela praticidade da tecnologia representada pelos aparelhos de som.

Neste trecho, a autora levanta agumas questões com relação ao uso do piano, que irei discutir ao longo deste item. Em primeiro lugar, ela destaca que é uma prática escassa[132], essa afirmação foi confirmada em campo durante um conversa que tive com a Aparecida, pianista da escola. Ela me explicou que em Belo Horizonte somente o Cefar e o Grupo Corpo mantinham a prática de aulas de clássico com música ao vivo.

Na citação acima Gonçalves (2007) afirma que o uso dos pianos nas aulas de clássico, permanece apenas *em locais mais tradicionais*. No entanto, o que significa dizer, conforme o exemplo da autora, que escola do Teatro Bolshoi em Joinville, ou o Centro de Formação Artística, da Fundação Clóvis Salgado, são mais tradicionais? Uma possível resposta seja o tempo de existência dessas escolas, aquelas que estiverem mais tempo se tornariam tradicionais. Apesar de entender que essa questão do tempo contribua para o reconhecimento de uma instituição de ensino de dança, acredito que outros fatores estejam relacionados para que elas sejam assumidas como tradicionais. O fato das escolas estarem relacionadas a grupos de dança famosos (como o Corpo, o Bolshoi) ou por estarem localizadas em grandes teatros (Palácio das Artes) acrescentam que a tais contextos sejam atribuídos uma importância maior e uma espectativa de maior qualidade no ensino do balé, na qual possuir músicos à disposição nas aulas, seja uma característica que contribua nesse quesito. Assim, ou elas são tradicionais por ainda manterem o piano sendo tocados nas aulas; ou o contrário, por continuarem com a "música ao vivo" acabem sendo consideradas tradicionais.

A manutenção desse *status* de tradicional, de ser diferente, entre outras coisas, pela presença de pianistas, despende de investimento[133] por parte da instituição, o que também pode explicar o motivo de outras escolas não possuirem[134].

---

[132] Nesse ponto concordo com Gonçalves (2007), pois na pesquisa exploratória, na qual estive em cinco aulas de balé, nenhuma dessas tinha piano.

[133] O que possivelmente permite o CEFAR, a arcar com esses custos, é o fato de "integra a Diretoria de Ensino e Extensão da Fundação Clóvis Salgado, uma entidade pública de direito privado, vinculada à Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais". (Disponível em: http://www.fcs.mg.gov.br/conteudos/default.aspx?Id_Canal=15, acesso 24/03/2010). Ou seja, ele recebe um auxílio financeiro do governo, mas ao mesmo tempo, por ter direito

Por fim, Gonçalves (2007) levanta a questão da *praticidade da tecnologia representada pelos aparelhos de som*. Com relação a esse aspecto, os exemplos de campo mostram o contrário:

> "*Sem pianista a aula não rende*". (Fala da professora, aula de Clássico, básico 1. Nota de campo, 05 Abril 2010

> *Hoje a pianista não veio, assim ela [a professora] teve que dar aula com CD. Começaram na barra, e enquanto a professora escolhia a música as meninas ficavam distraídas, conversando...* (Aula de Clássico, preliminar 1. Nota de campo, 24 Abril 2010)

Comparadas às aulas com acompanhamento do piano "ao vivo", os dias que aconteceram com uso do aparelho de som, não me passavam essa idéia de praticidade. Pois a cada novo exercício a professora tinha que ficar procurando a melhor música, que não fosse nem muito rápida, nem muito lenta, ou ainda em outros momentos a música acabava antes da seqüência ter terminado. Com isso, comecei a perceber características importantes da presença do piano nas aulas, principalmente a interação das pianistas com a aula, com as professoras e com as alunas em cada momento e movimento da aula. Inicialmente quero destacar, como em vários momentos o andamento das músicas ditava o ritmo dos movimentos. Em outros momentos ocorria justamente o contrário, os movimentos que regiam a música:

> *"Mas nós temos uma pianista, não é para fazer assim 'louca' sem ouvir a música não..."* (Fala da professora, aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 13 Abril de 2010.).

> *No centro, fizeram os saltos, uma fila de cada vez. Uma das meninas perguntou se quando a fila dela terminasse se elas podiam sentar. A professora [Vanessa] respondeu que não, e explicou que o exercício começa quando a Aparecida*[135] *começa a tocar e só termina quando ela pára, então, quem já fez os saltos tem que ficar parada, esperando as outras filas na posição.* (Aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 13 Abril 2010)

---

privado, pode cobrar mensalidade dos alunos (que varia entre R$120,00 e R$140,00 por mês, por aluno, conforme uma funcionária da equipe pedagógica me informou. Nota de campo, Março 2010).

[134] O valor do instrumento é elevado; tem que ter um piano em cada sala de dança, uma vez que não há como transportar. E principalmente o custo (salários) para manter duas ou mais pianistas (porque existem duas salas, aulas ocorrendo concomitantemente e para completar todos os horários). Esses gastos muitas vezes não pode ser mantido por escolas menores, uma vez que elas não tem um número constante de alunos. Ou ainda porque os horários das aulas não são sequenciados, sendo uma turma de manhã, outra no meio da tarde e outra à noite, o que exigiria um músico à disposição.

[135] Pianista que estava tocando naquela aula, nome fictício.

Nesses dois primeiros trechos, os alunos são lembrados que existe uma música sendo tocada, e que eles têm que acompanhá-la. Assim, o instrumento ao vivo estava ditando os movimentos, o andamento dos exercícios. No segundo exemplo, nos saltos, no qual cada fila faz a seqüência uma vez, e a professora deixa claro que mesmo que uma fila já tenha terminado e esteja parada eles ainda estão 'dançando'. Ainda estão em cena por isso elas não podem se sentar. O exercício é completo quando as três filas fazem os movimentos, enquanto durar a música. No trecho seguinte mostro uma situação diferente:

> *As alunas estavam fazendo exercício de port de bras*[136]*, posicionadas de lado para a barra, a professora pede para a pianista: "Um pouquinho mais calmo Aparecida"* (Aula de Clássico, preliminar 2. Nota de campo, 29 Junho 2010)

Já nessa passagem, a fala da professora ilustra que a música deve seguir o exercício, de acordo com o nível daquela turma, e com o que os alunos estão fazendo naquele instante. Ou seja, quando o andamento da música está mais rápido, do que os alunos estão conseguindo fazer ou acompanhar, as professoras pedem que elas toquem mais devagar. Ou outras vezes quando a música está mais lenta e a professora percebe, ela pede que a pianista acelere um pouco mais, para que o passo se mantenha em determinada dinâmica. Dependendo da necessidade, percebida pelas professoras, a música vai sendo ajustada. Isso é crucial para a aprendizagem do balé, uma vez que é considerada a especificidade de cada turma ao longo da aula e dos movimentos.

Além disso, o estilo, o tipo de música que é tocada em cada turma é preparado de acordo com o nível que ela se encontra. Na turma iniciante, por exemplo, de acordo com a pianista Aparecida, as músicas são mais lentas e mais "marcadas" (os tempos musicais são mais definidos) e são utilizadas músicas infantis, cantigas e outras populares. Conforme relatado no diário de campo de 16 de Março, para o primeiro ano, foram tocadas músicas dos Saltimbancos; "*Se essa rua fosse minha*" e "*A canoa virou*". São tocadas também músicas de filmes, conhecidos pelas crianças, como na turma do preliminar 2, a música do filme Pinóquio da Wall Disney ("*When you wish*"... - que tem a versão traduzida para o português – "*E é só*

---

[136] ***Port de bras*** - um movimento ou série de movimentos feitos com um braço ou braços em diversas posições; a passagem dos braços de uma posição para outra; termo para um grupo de exercícios que torna o movimento dos braços mais gracioso e harmonioso. Fonte: http://blogdanceadanca.blogspot.com/2009/09/dicionario-de-ballet.html, acesso 16 Março, 2010.

você pedir..."). Para o básico 1 duas músicas brasileiras chamaram a minha atenção, *Garota de Ipanema* e *Luz dos olhos teus*.

Ainda com relação a esse "ajuste", a duração das músicas também é controlada de acordo com a duração da seqüência que a professora pede. Se for um movimento de 32 ou 64 tempos, as pianistas tocam uma introdução para que as meninas preparem com a mão na barra e então iniciem o exercício e depois de passados os tempos (32 ou 64) elas tocam uma finalização:

> *Durante os meses de observação antes de participar da aula com as meninas, eu não compreendia como elas sabiam exatamente o tempo de cada movimento em uma seqüência*[137] *na música. No dia que estava fazendo a aula, senti claramente que a música me dizia quando começar o movimento e quando acabar. Ficou bem nítido, a frase musical que indicava o tempo de preparar e apoiar na barra, e então começar. Tudo tem um tempo, que é ditado pela música do piano.* (Aula de Clássico, básico 1, Nota de campo, 31 Maio 2010)

Esse tempo de iniciar/finalizar um exercício ao som do piano é algo que foi sendo aprendido pelas alunas, fazendo parte do currículo de aprendizagem[138] do balé no Cefar, bem como saber/perceber os diferentes andamentos e marcações das músicas. Essas interações com a música foram aprendidas nas relações cotidianas da prática social, no contexto. Da mesma forma que as alunas, eu, como uma iniciante, só consegui perceber as marcações musicais no início e no fim das sequências participando da aula, na presença de participantes mais experientes que eu naquela atividade, observando e imitando-os.

Nos exercícios na diagonal (*skips, corridinhas*) a música continua tocando até a última aluna da fila terminar o movimento. Enquanto as pianistas estão tocando, elas olham para as meninas acompanhando o movimento e andamento da fila, ou seja, há uma interação permanente. Quando as professoras estão ensinado ou corrigindo algum exercício as pianistas também participam dessa explicação:

> *Começaram a aula na barra. No exercício de pliê a professora [Cláudia] falou que ia só mostrar e elas iam perceber o que ela estava fazendo de errado. Pediu para Aparecida tocar e fez o pliê 'quebrado' (brusco, como que 'caí') e comentou que o pliê era 'dengoso'(mimoso). Depois perguntou se ele não ia combinar muito mais com uma música assim (fez e a Aparecida tocou uma música mais*

---

[137] Um exemplo de sequência: *Rises em 6ª. posição (2 tempos para subir e dois tempos para descer); 1 tempo para subir o braço ao lado do corpo, 1 tempo para braço subir (5ª. posição), cabeça – olha para mão na barra e inclina o tronco para o lado (1x Direita; 1x Esquerda e repete).* (Aula de Clássico, preliminar 1. Caderno de campo, 29 Junho, 2010)

[138] "Oportunidades situadas para o desenvolvimento da prática" (LAVE e WENGER, 1991, p. 97)

> *marcada e não contínua como a anterior...). E depois ela demonstrou o exercício certo na música.* (Aula de Clássico, preliminar 1. Nota de campo, 25 Maio 2010)

Neste exemplo, a explicação e demonstração da professora ilustra para os alunos a relação do movimento com a música. Ou seja, se é uma música contínua o movimento também tem que ser assim. O pliê, na dança, não é simplesmente um movimento de flexionar as pernas, sua relação com a música, sua dinâmica que fazem dele uma dança. Além disso, revela que a pianista também aprendeu a tocar o piano para uma aula de balé, que seria diferente em tocar outro contexto.

> *A professora [Vanessa] explicou sobre a música, a contagem. Carlos*[139] *estava errando o tempo.* ***Então ela pediu que a Aparecida tocasse novamente e ele contasse***[140] ***em voz alta: "1 e 2" Depois pediu que todos contassem em voz alta.*** (Aula de Clássico, preliminar 2. Caderno de campo, 29 Junho 2010)

Neste trecho, a professora destaca a relação de cada parte do movimento com um tempo específico na música. E pedir para o aluno que estava fazendo errado repetir, não apenas o movimento, mas a contagem em voz alta e ao mesmo tempo ouvir a música revela a importância da música na dança. Nesse momento, de início do curso de dança, eles tem que fazer a contagem em voz alta para irem, no sentido de Ingold (2001b), 'incorporando' o ritmo e fluência (*embodied*). Até o momento que ele não precise mais ficar pensando no tempo da música e no movimento, uma vez que "o aprendiz se torna hábil (*skilled*) não devido à aquisição de regras e representações, mas no ponto em que ele ou ela está apto a dispensá-las (INGOLD, 2000, p. 405).

Nesse sentido, as alunas vão aprendendo a ouvir e assim incorporando o ritmo, por meio das orientações das professoras (praticantes mais experientes). Utilizo a seguir uma passagem de Ingold (2000, p, 405), na qual o autor, baseado no exemplo do violoncelo, esclarece como se dá a aprendizagem de sutilezas que só podem ser aprendidas e percebidas na prática:

> (...) o professor de violoncelo pode colocar marcas no braço do instrumento (*finger-board)* para mostrar ao onde pôr os dedos, a fim de obter notas diferentes. O aprendiz é assim capacitado a sentir as tensões musculares específicas na mão esquerda, e para ouvir os intervalos resultantes do tom. Tendo aprendido a ocupar-se destas coisas, os dedos encontrarão seus próprios lugares (ele agora pode tocar em sintonia), e as marcas, que não servem de nada mais, pode ser removidas. **O mesmo**

[139] Nome fictício, único homem das duas turmas de preliminar, aluno do preliminar 2.
[140] Movimento: *Grand Battement* (grande batida)**,** contagem *1 e 2*, corresponde ao que as professoras falam: *lança, ponta, fecha*. No tempo *1*- lança a perna (à frente ou ao lado), no tempo *'e'*- volta a perna para o chão, encostando apenas a ponta dos pés e no *2* –fecha, termina o exercício.

> **se aplica a qualquer outro ramo de aprendizagem na qual o aluno é colocado, com o equipamento necessário, em uma situação prática, e é convidado a prestar atenção em como ele se sente dentro "desta situação", ou como "esta situação" se parece ou soa - para observar as sutilezas de textura que são de suma importância para o bom senso e da prática bem sucedida de um ofício.** Aprender a tocar, a ver e a ouvir é óbvio para qualquer artesão ou músico. Como Gibson sucintamente disse, a aprendizagem é uma "educação da atenção" (1979:254).

Nas aulas, acontece a interação das pianistas com os movimentos e com a aula em geral, mas também existe a relação das meninas[141] com as instrumentistas, como comprova essas passagens de meu diário de campo:

> *Antes do início da aula, eu estava perto da Aparecida [pianista] e uma aluna chegou perto dela e pediu "Toca aquele de 32 negócio?"* (Aula de clássico, preliminar 1, Abril 2010)

> *Como tarefa para a próxima aula a professora [Cláudia] pediu que as meninas montassem, em trios, uma coreografia de 32 tempos. Primeiro, pediu que assentadas elas escutassem a Aparecida tocando uma música com essa duração. Depois deixou as meninas montando até o final da aula. Os grupinhos estavam concentrados, contando os tempos em voz alta, experimentando os passinhos e toda hora ia um grupo até a Aparecida e pedia para ela tocar...* (Aula de clássico, preliminar 1. 25 Maio 2010)

As pianistas fazem parte do contexto de aprendizagem da dança. As interações entre o instrumento, o músico, a professora e as crianças ultrapassa, portanto questões técnicas da aula como andamento da música, correções e ensaios.

> *Dia de prova. Diferente das aulas[142], os saltos foram feitos por todas as filas ao mesmo tempo. Então, a Rita [a pianista] ficou fazendo 'uma horinha' entre uma seqüência de saltos e outra, para deixar as meninas respirarem um pouquinho. Ela chamou a Vanessa, "Vem cá, deixa eu arrumar um negócio aqui pra você" e ficou mexendo na blusa da Vanessa, e disse em voz baixinha, "pra dar um tempinho para elas respirarem..." (...) Ao final da prova, Rita puxou as palmas para as meninas, e comentou que ela acha lindo, que é muito gratificante ver as meninas dançando.* (Prova de Clássico do Básico 1. Caderno de campo, 21 Junho 2010)

[141] Nas três turmas de clássico que acompanhei, no total 48 alunos, havia apenas um menino, o Carlos. Assim, preferi em alguns momentos me referir ao plural no feminino.

[142] Nas aulas as seqüências de saltos são feitas uma fila de cada vez (geralmente são 3 filas), assim dá tempo para as meninas descansarem um pouco até terem que recomeçar, além disso quando é necessário as professoras deixam elas saírem para beber água, ou também tem algumas pausa quando a professora pára para explicar alguma coisa. No dia de prova todos os exercícios são seguidos, sem interrupção.

Embora, a resistência física, ou seja, aprender a resistir ao cansaço seja parte constituinte da *habilidade* no balé, a pianista sabia que durante a prova as alunas não iriam poder sair para beber água, como acontece nas aulas; ela resolveu dar uma 'ajuda' 'fazendo ora' antes de seguir com os outros exercícios da aula. No sentido de cuidado, expressando a afetividade existente nessa relação.

Enfim, a imersão no cotidiano das práticas da dança/balé proporcionou pensar a importância que o piano e as pianistas têm na constituição da aula, na constituição dos alunos. Possibilitando uma formação diferenciada, fazendo com que a experiência de aprendizagem da dança no Centro de Formação Artística, inclua essa experiência musical, tocando na questão da sensibilidade dos sujeitos. Além disso, essa oportunidade se constitui como parte fundamental da aprendizagem da dança clássica neste contexto, da formação do bailarino, o aprendizado de ouvir, sentir e se relacionar com a música.

3.4 Aprendizagens *da* e *na* dança

No curso de dança do Centro de Formação Artística, mais do que aprendizado dos passos (dos movimentos) da dança clássica, existem diversas outras aprendizagens ocorrendo. Entretanto, nem sempre, elas fazem parte do *currículo de ensino*, ou seja, das atividades que são geradas "pelas relações pedagógicas e por um ponto de vista prescritivo da prática" (LAVE e WENGER, 1991, p.97). São aprendizagens situadas que acontecem no contexto de relações que se instituem no cotidiano da prática, conforme Lave e Wenger (1991) definem fazem parte do *currículo de aprendizagem*, que são oportunidades para se envolver na prática, uma vez que não há uma série de premissas específicas para uma prática apropriada:

> Um currículo de aprendizagem consiste de oportunidades situadas para o desenvolvimento improvisado de uma nova prática. É um campo de recursos de aprendizagem da prática cotidiana vista do ponto de vista dos principiantes. (...) É essencialmente situado, não é algo que possa considerar-se isolado, manipulado em termos didáticos arbitrários, ou analisado fora das relações sociais que moldam a *participação periférica legitimada*. (LAVE E WENGER, 1991, p. 97)

Assim, no Cefar, esse *currículo de aprendizagem* está presente em todos os tempos e espaços, nas aulas; nos corredores; nas escadas; nos camarins; nas relações com as professoras; com as pianistas; com os colegas da mesma turma; como os alunos de outras

turmas; na relação com o próprio corpo; nos Ensaios; nas apresentações dos espetáculos e etc. Enfim, oportunidades de aprendizagem que são possíveis por meio da participação *da* e *na* prática social da dança.

3.4.1 A dureza da flexibilidade: aprender a lidar com a dor

> *A aula de alongamento inicia com os alunos (do preliminar 1 e 2) sentados no chão. Fazem exercícios para os pés (com as pernas esticadas fazem "ponta, meia ponta, calcanhar" ou "ponta, meia ponta, flex", muitas vezes). Fazem exercícios de tronco (deitando sobre as pernas estendidas e segurando nos pés, ou em duplas um puxando o outro; com as pernas cruzadas flexionam o tronco). Fazem exercícios para a articulação do quadril (aberturas laterais, frontais, borboletinhas e sapinhos[143]). Durante os movimentos as professoras passam corrigindo as posições e 'forçando' o alongamento, forçando uma maior amplitude da articulação de cada um dos alunos. Elas também fazem correções em voz alta para todos como "Estica as pontas, junta os joelhos, estica as pontas..." "Alonga o corpo".*

Essa passagem descreve de uma forma geral, como aconteciam as aulas de alongamento do primeiro e do segundo ano básicos. Com duração de uma hora, nessas aulas os alunos tinham como que fazer exercícios de treinamento de flexibilidade para a articulação do quadril; movimentos para tronco, braços e exercícios de fortalecimento das pernas e pés, principalmente, movimentos com a articulação do tornozelo e com a ponta dos pés. Nas primeiras aulas, que começaram em Março e até o final[144] das "aulas de chão[145]", no meio do mês de Maio, as alunas (e o aluno Carlos) manifestavam suas reclamações e incômodos com essa atividade:

> *Ao longo da aula as meninas comentam: "Já tá acabando"; "Que horas são?", "Já pode ir embora?"; "Quero ir embora". E fazem sons de cansadas, "ah", e quando acaba um exercício você escuta algumas dizendo "ufa".* (Aula de Alongamento, preliminar 1 e 2. Nota de campo, 30 Março, 2010)

[143] Deitam de barriga para baixo (barriga encostada no chão) juntam a sola dos pés e vão aproximando os calcanhares da virilha. O objetivo desse exercício é que com o peso do corpo e a gravidade, cada vez mais se aproxime a virilha do chão forçando a extensão do quadril.
[144] O horário dessa aula com as duas turmas (preliminar 1 e 2) juntas foi usado como um horário para o Ensaio das Coreografias dos Espetáculos *Don Quixote* e *Pipiripau*.
[145] Essa aula é nomeada como 'aula de chão" no quadro de horários das aulas.

> *Durante a aula, várias vezes, as meninas perguntam entre elas e algumas vezes para a professora se "Já tá acabando"; "Que horas são?". E quando acaba, as meninas respiram fundo dando uma impressão de "aliviadas": "Ufa"; "Finalmente".* (Aula de Alongamento, preliminar 1 e 2. Nota de campo, 20 Abril, 2010)

Apresento a seguir a descrição de uma aula de alongamento com os comentários feitos pelos alunos, ao longo das atividades e a fala da professora:

> *A professora pede que eles façam um exercício e diz "Estica, relaxa, fica lá...". Enquanto eles ainda estão nesse movimento, Carlos comenta, com um tom irônico "Ah, é tão bom, queria ficar assim o tempo todo". Pouco depois algumas meninas também começam a reclamar. Uma das alunas pede "professora vão deitar...". A aula segue com os exercícios. Mais para frente uma aluna pergunta para a professora: "Já acabando Vanessa?"; e ela responde "Ainda falta um tanto". Essa menina ainda insiste e fala: "Mas já são quatro e meia!". E a Vanessa, responde dizendo: "Então, ta na metade!". Ao ouvir isso, uma outra aluna, comenta "Ainda falta isso tudo?" O exercício seguinte era deitado com as costas no chão, assim que a professora pediu que elas deitassem, algumas fizeram sons de alívio "ah...". Mas quando começaram a fazer este movimento já começaram a reclamar novamente. Com isso, a Vanessa chama a atenção dos alunos dizendo: "**Quanto mais a gente reclama, mais dói!**". E depois, ao passar um novo exercício, ela pediu: "Senta e olha pra cá. **É pra fazer todo mundo junto sem reclamar! Doer, dói, vai doer mesmo, todo mundo sabe que vai doer.**" Depois disso, os alunos ficaram mais quietos. Mas mesmo assim, quase no final da aula, ainda escutei um comentário: "Ainda bem que tá acabando".* (Aula de Alongamento, preliminar 1 e 2. Nota de campo, 06 Abril, 2010)

Apesar de a Vanessa ter chamado atenção da turma, explicando que é assim mesmo, que vai doer, ou seja, que faz parte dessa prática, que não tem como evitar essa parte, as reclamações não acabaram. Na passagem a seguir destaco alguns sentimentos dos alunos com relação a essa aula:

> *Antes da aula de alongamento iniciar, as meninas do preliminar 1 estavam sentadas na escada, lanchando e bebendo água. Quando eu passei subindo as escadas, a aluna Sara me disse: "Troca de lugar comigo, essa aula é muito dolorida". [...] Durante a aula de alongamento, não sei quem disse essa frase, mas ouvi uma das alunas dizendo: "Vanessa você gosta de ver a gente sofrer". Nesse mesmo dia, registrei uma fala do Carlos dizendo: "Professora fala que acabou essa aula chata".* **(**Aula de Alongamento, preliminar 1 e 2. Nota de campo, 18 Maio, 2010)

A aula de alongamento ministrada pelo professor[146] convidado do Rio de Janeiro, apresentou importantes aspectos com relação a esse treinamento na dança. Nesta aula, além de alguns exercícios diferentes, o professor, Flávio, foi mais exigente. Ele pedia que uma fila de cada vez fizesse para que ele fosse corrigindo e observando cada aluno. Algumas frases ditas pelo professor enquanto ele estava dando a aula, revelam características, disposições corporais que as meninas têm que constituir para se tornarem bailarinas:

> *No início da aula, ele comenta, enquanto passa corrigindo as posições das meninas "**Bailarina tem que ter alongamento**"; [...]Em um dos movimentos ele corrige dizendo: "**Não sabe esticar o pé como vai ser bailarina?**"[...] Elas estavam fazendo o seguinte exercício: assentadas, perna esticada, encosta o joelho no chão e descola o calcanhar, ele explica: "Estica o joelho; "**Tem que ter essa musculatura bem forte**" apontando para o quadríceps, e pedindo que eles contraiam essa musculatura. E no momento que elas estavam fazendo a abertura, ele comenta:"**A bailarina tem que ser capaz de conseguir colocar calcanhar e virilha numa linha só**"*(Aula de alongamento. Diário de campo, 13 Abril, 2010)

O professor explica nesses recortes de campo duas características fundamentais da dança clássica: força e flexibilidade. Diferente das outras aulas, dadas pelas professoras, nas quais elas demonstravam rapidamente o exercício e se levantavam para corrigir, "forçar" os alunos, Flávio escolheu uma aluna como sua assistente, ou seja, para demonstrar um exercício ele a "colocava" na posição:

> *Ao posicionar sua 'assistente' no exercício ele a "força" na posição de alongamento, e ela solta um "ai", quase automático. Ele comenta em voz alta "**assistente não geme**". [...] O exercício para abertura frontal foi o único que a aluna que estava como assistente, Luciana, não conseguiu fazer. E o professor disse em seguida: "**Assistente tem que fazer perfeito**". Mas depois ele explica que quem não conseguiu ainda, vai conseguir depois.* (Aula de Alongamento, preliminar 1 e 2. Nota de campo, 13 Abril, 2010)

Esse professor ao passar corrigindo as posições e 'forçando' o alongamento das meninas, fazia correções direcionadas a certos alunos. Por exemplo, ao passar por uma aluna do preliminar 1, no exercício de borboletinha, que estava com os joelhos ainda muito altos (não tinha uma boa flexibilidade), ele empurrou os joelhos dela para baixo e ela reclamou de dor, com isso Flávio comenta "*fraca você*". Em outro momento, enquanto ele está passando entre os alunos ele disse em voz alta: "*Cadê? Tem gente preguiçosa demais nessa turma".* E

[146] Eles não se apresentaram para as alunas. O nome desse professor assim como dos alunos e professores em todo trabalho foram inventados por mim.

ao perceber uma aluna que não parecia estar se esforçando muito, ele afirma: "*Essa mariazinha é preguiçosa, só conversa*". Mais uma vez, as falas do professor do Rio, reforçam características importantes para ser uma bailarina, tem que ser forte, suportar, agüentar, não pode ser preguiçosa. Embora, muitas vezes o tom fosse de reprimenda, esse professor também elogiava dizendo "*Isso mesmo!";* "*Muito bem!*", assim como destaca Wacquant (2002, p.159), no contexto do *Gym* "para conduzi-los ao caminho certo da frugalidade, ele (o treinador) recorre ora ao humor, ora ao afeto, ora à autoridade bruta ou ao sarcasmo".

Ao final dessa aula, uma aluna do pré.1 chegou perto de mim e falou: *"Escreve aí: A aula de aquecimento foi muito sofrida*", anotei o que ela havia me ditado e em seguida, subi junto com as meninas para o saguão, onde os pais estavam esperando, havia várias mulheres (mães, avós). As meninas ao encontrar seus familiares começaram a reclamar, dizendo que estavam muito cansadas, que estava tudo doendo. Marcele se jogou nos braços da avó, e comentou que hoje tinha sido um "*hómi*" que tinha dado a aula e que ela estava muito cansada. Depois que ela levantou a avó comentou com uma mãe do lado: "*Deve ser por isso que elas estão cansadas, homem cobra (exige) mais...*". Havia também um casal esperando, a filha deles chegou com uma expressão de cansaço, assim que eles foram em direção a ela, ela soltou seu caderno e sua bolsa no chão, dando a entender que ela estava estão tão cansada que nem segurar as coisas elas estava dando conta.

Nas aulas de alongamento, os alunos encontram formas de "burlar", a maioria só se alonga de verdade quando a professora está olhando, quando a professora está perto. Dessa forma, quando elas se distanciam eles dão uma folga, não esticam as pernas não se mantêm nas posições, e como disse a professora Raquel "*O alongamento a gente tem que ir no máximo, senão não adianta*[147]". Testemunha disso são essas anotações de campo:

> *Muitas meninas não agüentam muito tempo, não ficam no alongamento resistindo, segurando..., elas desistem rápido, logo já dobram as pernas. Elas "enganam", quando a professora vai para o fundo, as da frente relaxam, soltam a posição. E quando a professora passa outras consertam... (...) Quando a professora corrigia em voz alta, todas consertavam as posições, mas logo em seguida já "desmanchavam".* (Aula de preliminar 1 e 2. Nota de campo, 30 Março, 2010)

> *Carlos e Sara ficaram conversando e "enrolando"*[148] *nos alongamentos, mas a professora não percebe a ponto de chamar a atenção deles, no máximo ela*

[147] Aula alongamento, preliminar 1 e 2. Diário de campo, 16 Março, 2010

[148] Essas maneiras de 'burlar' o treinamento físico, também foram notadas no trabalho de Faria (2008), no qual os meninos ficavam "morcegando" como estratégia para não fazer os treinos. Nas palavras da autora "quando a

> *corrige algumas posições quando passa por eles.* (Aula alongamento, preliminar 1 e 2. Diário de campo, 04 Maio 2010)

Apesar das professoras não ficarem chamando atenção das meninas (e do menino - Carlos) o tempo todo para eles permanecerem nas posições e forçarem o alongamento, elas percebem que eles estão 'enrolando', como comprovado pela fala da professora Raquel: "*Vocês acham que tão enganando quem? Você mesmas!*"[149].

Como iniciantes na prática, os alunos conseguem ainda 'escapar', minimizar os esforços durante as aulas de alongamento, entretanto caso eles decidam continuar na prática e se constituírem como bailarinos, não terão como fugir desse treinamento. A flexibilidade, a força, que só adquire insistindo, persistindo à dor, forçando, é fundamental à prática

Essa questão da dureza da flexibilidade, da dor, da persistência também foi destacada em outros trabalhos que também estudaram a dança clássica, conforme argumentam Gonçalves e Vaz (2008, p. 5):

> Apesar de afirmarmos que o balé valoriza características femininas, é importante destacar que a força, a violência e a dureza também se fazem presentes nesta prática. O treinamento de bailarinas e bailarinos é, assim como de atletas, árduo. É necessário conviver e controlar a dor, pois o sofrimento é uma espécie de sombra, um mal necessário, legitimado pela busca da performance.

Entretanto, embora essa 'dureza' esteja presente na dança clássica, ela só se torna mais evidente, nos bastidores, ou seja, nas aulas de alongamento, nos treinamentos, pois no palco, nas apresentações a expressão é de leveza, de fluência, de beleza. Quaisquer passos ou movimentos, por mais difíceis tecnicamente, por maior a exigência corporal de força ou de flexibilidade, dão a impressão de que são fáceis e leves. Santos (2009, p. 30) ressalta essa questão pontuando que "(...) há o consenso de que a bailarina precisa esconder seus esforços debaixo de um sorriso sereno e radiante. Mesmo que a dor exista, é necessário escondê-la, visto que esse é um dos maiores desafios para a bailarina e também uma de suas maiores virtudes." Nesse sentido, Gonçalves e Vaz (2008, p. 5-6) destacam das suas observações de campo:

> "Durante a execução das seqüências é interessante perceber a diferença no semblante das meninas. Enquanto estão dançando, elas têm um ar sereno, chegam a esboçar um sorriso. Já quando param de dançar, surge um olhar, uma aparência de cansaço. Elas realmente se transformam".

---

participação nos treinos do time (...) parecia inevitável, alguns jovens resistiam e criavam uma nova prática: eles passavam a 'morcegar'" (FARIA, 2008, p.198).

[149] Aula de Alongamento, Preliminar e 2. Diário de campo, 30 Março 2010.

Assim, esses autores apontam a aproximação entre sorriso e técnica, indicando que este sorriso (a expressão no momento da dança) é como se fizesse parte da técnica da dança clássica (como um componente técnico do balé), que vai se constituindo no processo de processo de controle de domínio da dor.

3.4.2 Aprendendo o espaço

Dentre as diversas aprendizagens da e na dança clássica saber lidar com o espaço foi algo que esteve presente em campo. Destaco um trecho do livro de Klauss Vianna (2005, p. 45) que enfatiza essa necessidade, "é preciso sempre notar isso, a relação entre a dança e o espaço onde se faz essa dança". Uma vez que o Cefar é um lócus de formação de bailarinos, essa aprendizagem faz parte das aulas de dança na instituição. Em alguns momentos de forma explícita e outras vezes isso está sendo trabalhado, mesmo que talvez não seja parte do planejamento da professora, ou que não esteja sendo falado para as alunas. Neste tópico apresento cada uma dessas situações, com base nas observações de campo.

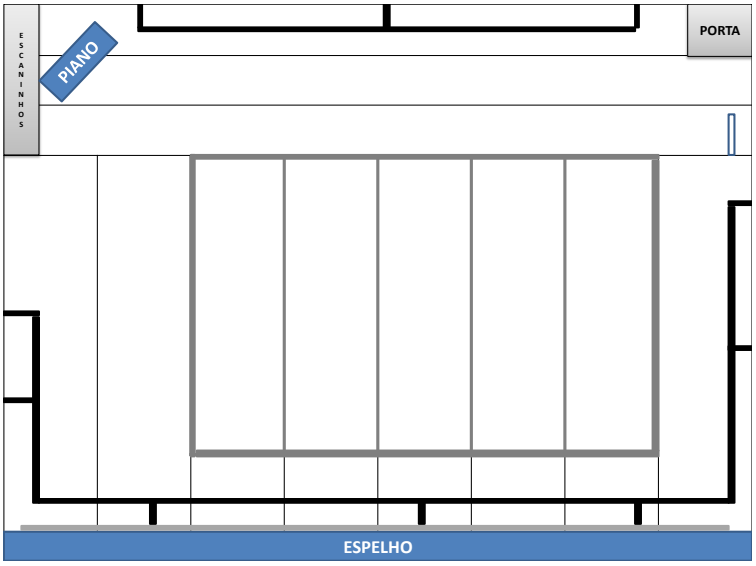
Durante as aulas de dança popular, para a turma do básico 2, a professora Adriana, recorrentemente alertava os alunos sobre a importância da atenção com o espaço, que se expressa a partir de uma ocupação distribuída no espaço:

> *Para iniciar a aula, a professora pede que os alunos se organizem em uma meia lua de frente para o espelho. Eles se distribuem pela sala, mas se concentram mais no meio e em um dos lados da sala, deixando a outra lateral vazia. Então, ela começa a explicar sobre a ocupação do espaço. Ela fala: "**O bailarino e o espaço são 'amantes'. Se não souber ocupar o espaço ninguém pode subir no palco**".* (Nota de campo, 08 de Março de 2010)

Nas aulas seguintes, a professora continuava chamando atenção para o uso do espaço, ela relembrava aos alunos, dizendo "*olha a ocupação do espaço*", e com isso eles já se distribuíam melhor pela sala, ou seja, se organizavam para que a distância entre um aluno e outro na fila fosse quase igual (mais equilibrada). Ainda na aula de dança popular, durante a avaliação do segundo bimestre, a professora explicou aos alunos que os 5 pontos de disciplina, não envolviam apenas a conversa em aula, ou só a bagunça. Segundo ela, envolvia "*também a atenção, **a ocupação do espaço**, respeitar as regras, não ficar encostado*

(apoiado) na barra. Enfim o comportamento em geral[150]". Assim, nestas aulas a turma era sempre alertada verbalmente da importância do espaço.

Nas aulas de clássico, a organização no espaço, apesar de não ser algo comentado pelas professoras, tão claramente como no caso anterior, era uma preocupação que perpassava as aulas. Na barra havia uma disposição distribuída dos alunos. Nos exercícios no centro, geralmente eram formadas três filas, e sempre com os alunos intercalados. Essa divisão nos espaços da sala, na maioria das vezes, tinha como referência as faixas afixadas no chão. Por exemplo, nas aulas do preliminar 2, a professora utilizava nesse momento, a parede oposta à do espelho como a 'frente da sala'. Assim as alunas (de costas para o espelho) faziam os movimentos no centro, posicionadas da seguinte forma: na primeira fila cada aluna ficava em cima da linha; na fila seguinte as alunas se posicionavam no meio das linhas, entre uma linha e outra e a terceira fila como a primeira e assim por diante caso houvesse mais filas. Nesse sentido, apresento a seguir um esboço, elaborado por mim, da sala Carlos Leite, para ilustrar as linhas e marcações de posicionamento no chão.



Fonte: Desenho da Sala Carlos Leite (Estúdio A) elaborado pela autora, 2010.

Essa ocupação do espaço ser bem organizada ao longo das atividades na aula de clássico, além de um conhecimento da distribuição espacial, possibilita que as alunas aprendam a se posicionar não somente em relação à arquitetura da sala, mas também em relação às colegas e em relação às direções: frente (direção da qual a platéia geralmente estará assistindo); fundo e laterais. E ainda, mais do que aprender essas direções os alunos têm que

[150] Nota de campo, 05 de Julho 2010.

ser capazes de visualizá-las mesmo que elas não sejam (ou estejam) fisicamente equivalentes. O trecho de campo a seguir ilustra essa situação:

> *Geralmente, essa turma faz aula de clássico no Estúdio A, no entanto, excepcionalmente hoje, elas estavam na sala de cima. Fisicamente as duas salas possuem a mesma direção, posicionamento do espelho, do piano, da porta é o mesmo nas duas salas, só que uma em cada andar. Nas aulas do básico 1, a direção das filas é a mesma do preliminar 2, de costas para o espelho. No dia da prova, esse posicionamento é mantido e a banca examinadora é colocada no lugar onde a professora fica nas aulas, de frente para as alunas. Neste dia, a professora estava ensaiando a turma para a prova de clássico. Os alunos foram para o centro e a professora estava organizando as filas. No entanto, ao invés de manter o mesmo direcionamento e organização da sala de baixo (de costas para o espelho), a Vanessa, pediu que elas imaginassem uma organização diferente, que a parede dos escaninhos (lateral) seria a frente, e a parede da porta seria a referente à parede com espelhos.* (Aula de Clássico, Básico 1. Nota de campo, 26 Abril 2010)

Essa aula me ajudou a perceber que o bailarino deve ser capaz de se posicionar em qualquer espaço, sala, palco ou teatro. Uma vez que nem sempre os ensaios para os espetáculos acontecem no espaço real onde eles serão apresentados. Dessa forma é necessário que o bailarino seja capaz de manter as direções da coreografia em qualquer outro espaço. Isso aconteceu no período que eu estava acompanhando as aulas: durante vários meses os alunos ensaiaram para o espetáculo *Don Quixote* na sala Carlos Leite (do desenho acima) considerando como frente do palco a parede onde ficam os escaninhos (oposta à parede da porta), lateral ao espelho. Assim, todas as entradas e saídas tinham que ser consideradas com base nessa frente, bem como os movimentos de costa para o público, de lado e outros. Como o teatro no qual eles iriam se apresentar era em Nova Lima, longe do Palácio das Artes, não houve nenhum ensaio no local. Então no dia da estréia, eles chegaram mais cedo ao teatro e passaram, rapidamente, com as alunas mais novas, questões de posicionamento, as entradas e saídas. E embora, no primeiro ano tivesse alunas que nunca haviam se apresentado em teatros antes, elas conseguiram se posicionar bem naquele novo espaço, pois elas já haviam aprendido, incorporado aquela coreografia e aqueles movimentos[151].

De acordo com a concepção de aprendizagem que tenho trabalho nesta pesquisa, percebe-se que há aprendizagem, quando há mudança, transformação. Assim, neste caso, considerando que alunos iniciantes têm dificuldade de realizar o novo movimento em

[151] Como professora de Dança de Salão, destaco que quando um aluno está em processo de aprendizagem (iniciante) é importante que ele faça e repita o mesmo movimento inúmeras vezes na mesma direção, pois enquanto ele ainda não aprendeu ele não é capaz de realizá-lo em outra direção.

diferentes direções na sala, quando ele passar a ser capaz de realizar o movimento em qualquer direção, pode-se dizer que esse é um indício de que houve aprendizagem.

3.4.3 Ensaio geral, provas e aulas abertas: aprendendo a lidar com as emoções

No período que realizei a pesquisa de campo no Cefar, no primeiro semestre de 2010, os alunos de dança estavam se preparando para a apresentação do espetáculo *Don Quixote*. Além dos ensaios das coreografias do preliminar 1 e 2 e do básico 1, que aconteceram nos horários de aula, acompanhei o segundo Ensaio Geral, no qual participam todos os alunos da escola, do primeiro ano básico até o terceiro ano do curso profissionalizante. Nesse, foi possível perceber e relacionar aspectos da aprendizagem, a partir do conceito de *Participação Periférica Legitimada* (PPL) de Lave e Wenger (1991).

> *O Ensaio Geral teve início às 16 horas do dia 08 de Julho de 2010, na sala Carlos Leite. Antes da passagem do espetáculo, foram apresentadas as 10 coreografias que a escola levou para o Concurso de Dança "Tuti Form", das quais 5 foram premiadas, conforme destacado pela coordenada do curso. No total, foram feitas três passagens do espetáculo completo, com um intervalo em torno de 15 minutos. Havia aproximadamente 100 alunos no total, e ainda estavam faltando alguns. Enquanto um grupo estava no 'palco' os alunos ficavam sentados, ao redor da sala, encostados na parede assistindo, e outros se preparando para entrar. O encerramento aconteceu às 19 horas.*

Nessa primeira parte do Ensaio Geral, devido a uma conversa com umas alunas do primeiro ano, pude perceber a diferença de percepção entre ela (participante legítima) e eu (que não tinha uma participação como membro daquele contexto de dança). Enquanto as coreografias do concurso estavam sendo apresentadas, a Patrícia, uma alunas do preliminar 1, que estava sentada ao meu lado comentava o que estava ou não gostando, o que tinha achado das roupas, até que um dos seus comentários, me chamaram atenção para algo que eu ainda não havia reparado. Com isso notei que mesmo ela sendo iniciante, ela já conseguia perceber algumas coisas que eu, como pesquisadora, não estava percebendo, uma vez que eu não era participante daquele contexto:

> *Duas alunas do básico 3, estavam apresentando uma coreografia de balé clássico. Uma delas, é a Bia, que participa do solo dos cupidinhos junto com as*

> *alunas do preliminar 1 e 2. Elas estavam dançando com um vestidinho branco, tipo de cetim. Tinham giros, saltos e movimento que lançavam a perna... Enquanto elas estavam dançando a Patrícia comentou: "**a Bia é muito mais delicada, né?"**. Quando ela disse isso, eu observei bem e pude perceber e compreender o que ela está me dizendo. Os passos da Bia pareciam ser mais leves...* (Nota de campo, 08 Julho 2010)

Conforme define Ingold (2001a, p.142) "a aprendizagem da educação da atenção, é assim equivalente para esse processo de afinação/coordenação do sistema perceptual". Ou seja, o sistema perceptivo dessa aluna estava mais regulado para 'captar' aspectos que simplesmente passaram despercebidos por mim.

O ensaio teve uma duração de 3 horas. Com relação à divisão dos papéis, os alunos do curso profissionalizante assumem os papéis principais. Com isso, eles permanecem mais tempo no palco, realizam as coreografias mais complexas; saltos, giros em sequência; possuem maior número de objetos cênicos (ou 'ferramentas' – Ingold, 2001b), como as sapatilhas de ponta, cestas, leques. Além disso, apresentam coreografias solos ou duetos (*pás de deux*). Já os alunos iniciantes, dos dois primeiros anos básicos, por exemplo, apresentam uma coreografia apenas, na qual estão 15 a 20 alunos no palco ao mesmo tempo.

Relaciono essa situação com o caso dos Alfaiates Vai e Gola da Libéria descrito por Lave e Wenger (1991). Neste exemplo, os alfaiates aprendizes iniciavam a participação na prática realizando passos mais simples, que tinha menor exigência. Dessa forma, minimizavam as experiências de erros e possibilidades de erros graves. Já os veteranos (os alfaiates plenos) possuíam maior responsabilidade sobre as peças prontas e executavam tarefas mais complexas como o corte do tecido, situações nas quais os erros têm grande importância (LAVE E WENGER, 1991, p. 69-72). Além disso, outra característica em comum com este estudo é que os alfaiates novatos tinham acesso á prática completa, eles manipulam o todo, ou seja, eles conhecem onde irão chegar – na produção das calças.

No caso da dança, acontece de maneira semelhante, os bailarinos iniciantes iniciam a participação na prática realizando passos mais simples, e possuem menos responsabilidade no resultado. Ou seja, caso um dos alunos esqueça ou erre a coreografia, isso não será tão destacado, uma vez que junto com esse haverá mais alunos no palco, e também uma bailarina veterana realizando um solo. Já os bailarinos mais experientes realizam tarefas mais complexas, possuindo maiores responsabilidades sobre o espetáculo, caso algum deles cometa um erro como desequilibrar ou cair em cena, isso poderá influenciar na opinião do público e prejudicar a expectativa de qualidade da apresentação; isto é situações nas quais os erros têm grande importância.

Ao assistir um espetáculo e os ‘Ensaio Geral’ (assistindo e observando os mais experientes) os alunos e alunas iniciantes visualizam a prática plena da dança, sabem em que resulta essa aprendizagem. Isto também foi destacado no trabalho de Santos, (2009, p.36):

> Durante a apresentação, enquanto esperávamos nossa vez de entrar no palco, tínhamos a oportunidade de ver as *grandes* ou as *adiantadas* (meninas que já possuíam um trabalho no nível avançado) bem de perto e, assim, vislumbrávamos o nosso futuro em relação ao balé. A dança em si, que geralmente era uma coreografia curta, com duração de cinco minutos, realizava-se em “um piscar de olhos’ e nem por isso se tornava menos importante.

Nessa direção, percebe-se que o engajamento na prática é gradativo, a cada ano que segue no curso, a turma assume mais responsabilidades (ou seja, mais tempo no palco, maior grau de dificuldade dos passos...). Dessa forma, relacionando novamente com a teoria de Lave e Wenger (1991), nesse contexto os alunos novatos, são *participantes legítimos*, uma vez que eles também fazem parte do espetáculo, mas ainda são *periféricos*, uma vez que possuem menores responsabilidades sobre o todo. Além disso, eles passavam as três horas no ensaio para se apresentarem seis ou sete minutos, uma vez que a coreografia deles têm em torno de dois minutos de duração , e eles passaram todo o espetáculo 3 vezes. E no restante do tempo, ficavam observando. Isso também foi percebido com relação à aprendizagem do futebol, conforme descrito no trabalho de Faria (2008, p. 106):

> Como *de fora*, os iniciantes participavam momentaneamente do jogo e **realizavam longos períodos de observação** - momentos em que mesmo os que pareciam dispersos sabiam o resultado do jogo ou o tempo que faltava para a sua vez de jogar. Assistir aos jogos de futebol não significava, portanto, estar passivo ao que acontecia. Ao contrário, significava ocupar uma posição em que era possível perceber facetas não disponíveis aos jogadores (como um tipo de prática de futebol). Como afirmou Pelé, assistindo ao jogo também se aprende a jogar.

Da mesma forma na dança esse tempo de espera, de observação também se revela como um tempo de aprendizagem, expresso na fala da coordenadora do curso, no final do ensaio geral, quando Raquel estava comentando da importância do ensaio:

> *“[...]porque a gente também aprende assim, olhando como que a pessoa sobe na ponta, como que ela coloca um braço[...]”* (Nota de Campo, 08 de Julho de 2010)

O Ensaio Geral possibilita a aprendizagem por meio da observação dos alunos veteranos, pois conforme Ingold (2001b, p.21-22), é por meio da “prática **repetida** de ensaio, guiados pelas suas observações, ele (o novato) gradualmente consegue alcançar o ‘sentido’

("pega o jeito") das coisas por ele mesmo, quer dizer, ele aprende a afinar seu próprio movimento como o ritmo e a fluência do praticante habilidoso" (tradução minha).

Além disso, na fala dessa professora também é enfatizado a importância do ensaio, destacando que a dança é uma atividade prática, que não há outra forma de aprender que não seja fazendo:

> *Ao final do Ensaio Geral a coordenadora (chefe) do departamento de dança, explicou a importância de eles estarem presentes nos ensaios, explicou que não tem como ficar em casa assistindo o vídeo do Don Quixote e chegar ao ensaio e dançar, é* ***prática,*** *além disso, eles são avaliados por freqüência. [...] Raquel falou que no segundo semestre o tempo ficará curto para os ensaios do Don Quixote e para o espetáculo do final do ano, o Pipiripau. Assim, comentou que eles terão que ter disciplina e empenho, dedicação. Ela lembrou ainda, que quando eles estiverem no ensaio geral, cada um 'tem que dar o melhor de si'.* ***Tem que fazer como se fosse na hora mesmo; "Porque não adianta chegar aqui e ficar só marcando posição, passando, achando que na hora vai acontecer porque não vai..."*** (Ensaio Geral, do preliminar 1 ao profissionalizante 3. Nota de campo, 08 de Julho, 2010)

Nesse sentido, utilizo Ingold (2001b, p. 21) para explicar que esse é o caráter da aprendizagem, ou seja, "o conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática". Para detalhar esse entendimento, trago uma passagem do autor se referindo à música, ao tocar um instrumento, que pode ser relacionada com a dança:

> Como razoavelmente proficiente violoncelista, a minha experiência é que quando me sento para tocar tudo cai naturalmente no lugar - o arco na mão, o corpo do instrumento entre os joelhos - para que eu possa lançar-me diretamente, e com todo a meu ser, na música. Eu mergulho, como um nadador dentro na água, e me perco na atmosfera em torno do som. Isso não quer dizer que eu deixo de ser consciente, ou que meu tocar se torna **simplesmente mecânico ou automático**: muito pelo contrário, sinto uma sensação de consciência, mas não é a consciência do meu tocar, e sim o meu tocar. (...) Não tenho a pretensão, é claro, que tudo o que eu descrevi acima acontece espontaneamente, **sem preparação ou ensaio**. **Uma grande parte da prática é necessária,** e há enigmas a serem decifrados. Para contornar passagens estranhas, configurações complexas de manejo e posição de mão têm que ser trabalhadas antes, e movimentos curvados têm que ser planejados de modo que o final de uma frase do arco esteja no lugar certo, nas cordas para o início do próximo. Em tais momentos, como também quando algo dá errado no desempenho, a pessoa torna-se dolorosamente conscientes ambos de si mesmo e do instrumento, e da distância que os separa. (...) (INGOLD, 2000, p. 403, tradução minha)

Dessa forma, assim como no exemplo acima, e na fala da Chefe do Departamento, é essa imersão na prática, esse mergulhar, só possível por meio de prática. Então, relacionando os dados de campo com a teoria, quando a coordenadora diz "*ficar só marcando*

posição, passando" é se manter na superfície. É com o treinamento, prática, que os 'enigmas' (as dificuldades da execução) vão sendo resolvidos, que os movimentos vão se encaixando, tomando forma no corpo, ou seja, "envolve uma *habilidade* encarnada, adquirida através de muita prática" (INGOLD, 2000, p.404).

Além do Ensaio Geral, há também as provas práticas, que acontecem bimestralmente. As provas têm uma duração média de 40 minutos (menos tempo que a aula), ela acontece na mesma ordem da aula: exercícios na barra, os saltos no centro e os deslocamentos na diagonal. A professora da turma conduz a prova falando o nome dos movimentos e quantas vezes eles devem ser feitos ("*tandi em 3 contagens...*"). Diferente das aulas, as professoras quase não interrompem a prova, não demonstram os movimentos e não ficam corrigindo as alunas. No entanto, elas fazem certos lembretes, como: "*postura*", "*primeira posição fulana*", e quando há algum erro ou 'esquecimento' coletivo, ela pede para parar, explica e começam novamente.

Essas situações não consistem apenas em uma cobrança da escola e das professoras pelo desempenho dos alunos. Mais do que isso funcionam como uma aprendizagem da situação, do controle das emoções, do aprender a ser avaliados, a ser observado, se acostumar com o público, situações recorrentes na vida de um bailarino.

> *A professora Vanessa deu explicações sobre a prova: "No dia da prova vocês estarão com um número de identificação. Vocês são avaliadas do momento que entram na sala até na hora que saem, e por isso não precisa conversar". Assim, essa aula, última antes da prova, de acordo com a professora foi um ensaio para a avaliação. (Aula de clássico, básico 1. Diário de campo, 26 Abril 2010)*

No dia da prova prática de clássico, as alunas são identificadas com números fixados no colant, o que expressa uma "impessoalidade". Elas não são reconhecidas pelos nomes, como acontece nas aulas, é como se elas fossem candidatas em um processo de seleção e não alunas da escola. Na sala, a prova acontece com a professora da turma que conduz a prova, a pianista, que toca nas aulas e há uma banca com três professoras convidadas.

> *Cláudia começou explicando que ela iria ficar na banca e a Vanessa ia acompanhar a prova porque ela que havia ensaiado as meninas. Ela apresentou as outras professoras da banca, "Vocês conhecem essas professoras? Raquel coordenadora e a Karina, professora do Básico 2 e da aula de pontas". Lembrou que elas não podem conversar, e que têm que fazer tudo "bem lindo". Disse que a*

> *prova vale 5 (cinco) pontos*[152]. (Prova de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 27 de Abril 2010)

Nesse primeiro dia que acompanhei as provas do preliminar, quando a professora comentou que a prova valia 5 pontos, achei muito pouco, pois todas as aulas do mês de Abril haviam sido direcionadas como uma preparação para o dia da prova, como expresso nas frases ditas pela professora ao longo desse período "*esse exercício é da prova*"; na mudança na ordem das filas[153]. Com isso, comecei a perceber que o valor da prova não estava nos cinco pontos, nos quais as alunas são avaliadas, mas no valor implícito, na experiência, como uma situação de ensaio, de treino, de preparação, para já se acostumarem desde o início a dançarem com uma banca avaliando.

Assim, considerando as diversas situações que os bailarinos irão encontrar como exigências e fundamentos de um percurso artístico (espetáculos, audições e testes - para ingresso em grupos, companhias de dança, ou em graduações em dança[154]), pode-se dizer que as avaliações (provas práticas de clássico) funcionam como uma oportunidade de preparação emocional, como um momento de incorporação das emoções, um processo importante para aprender a lidar com elas.

> *Cheguei antes do início da prova, a Rose estava sentada nas escadas, em frente a sala colocando os números de identificação nas meninas, de acordo com a ordem de chamada. A maioria já estava com os números e elas ficaram espalhadas por ali, esperando. Sentei-me na escada e as meninas se aproximaram de mim, uma delas pegou na minha mão e* ***disse que estava nervosa****, que essa era sua primeira prova. (*Antes da prova de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 27 de Abril 2010).

Nesse contexto as alunas criam 'estratégias', maneiras para lidar e controlar o nervosismo, a tensão da expectativa:

> *No corredor perto da entrada da sala as meninas estavam esperando para começar a prova, algumas estavam 'ensaiando', relembrando alguns exercícios em grupinho. Uma lançou a moda do "relaxamento" (meditação ou concentração), sentou com as pernas cruzadas, com as mãos no joelho, fechou os*

[152] Cada professora da banca dá uma nota de 0 a 5 para cada aluna e ao final, elas conversam, rapidamente, sobre alguns alunos em particular e tiram a média das notas.

[153] Quando iniciei a pesquisa de campo, as filas eram organizadas por ordem de tamanho e nas semanas anteriores à prova (no mês de Abril) , a organização estava sendo feita pela ordem alfabética, da maneira como funciona no dia da prova prática de clássico.

[154] Existe prova prática, para ingresso no curso profissionalizante do CEFAR, independente do aluno ter feito o curso básico ou não na escola. Cursos de graduação em dança exigem provas práticas (competências específicas ou prova de aptidão) como por exemplo UFMG, UFV.

> *olhos e concentrou, outras começaram a imitar e pouco depois todas estavam sentadas (tipo Yoga) se concentrando para a prova.* (Antes da prova de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 27 de Abril 2010).

É importante destacar que esse controle emocional não acontece de um momento para o outro, ou como um passe de mágica, ou como algo independente. O domínio das emoções é resultado de um processo, de treino, faz parte de um exercício (FARIA, 2008, p. 166), como ilustra a nota de campo de 06 de Julho de 2010:

> *Depois que elas fizeram tudo uma vez, Cláudia conversou com todas (preliminar 1 e 2) explicando:"vocês tem que dar o melhor no ensaio para fazer bonito no ensaio geral". Falou também que elas têm que sorrir, porque é difícil acertar os passos (os movimentos, a coreografia) e sorrir ao mesmo tempo, "então vocês têm que treinar sorrindo"; "Ou vocês querem fazer no ensaio geral com cara de morto?". Ela me perguntou "Leandra você viu alguém sorrindo?", respondi que não, e depois que ela explicou tudo, pediu que eles fizessem mais uma vez tudo bem bonito e sorrindo...* (Aula de Clássico, preliminar 1)

Em algumas situações, a postura e expressão das alunas revelam o esforço em atingir essa espontaneidade e expressar tranqüilidade nas provas por meio do sorriso. Entretanto, como ainda é algo que elas estão aprendendo a lidar, em algumas situações elas acabam deixam transparecer o contrário, o nervosismo:

> *Durante a prova três meninas me chamaram atenção, pois enquanto as outras que estavam com a expressão facial séria, de concentração, elas estavam 'sorrindo', um sorriso 'congelado' que permaneceu em quase todo o tempo da prova (em alguns momentos que elas se concentravam mais com o movimento e se esqueciam de sorrir, mas logo em seguida se lembravam e sorriam novamente). Não sei se expressava um nervosismo ou uma 'obrigação' de sorrir ('porque alguém me disse que tenho que sorrir para a banca'). (Prova de clássico, básico 1. Nota de campo, 22 Junho, 2010*

Ainda como situação de aprendizado do controle das emoções, há no Cefar as "aulas abertas". Essa é uma aula na qual a presença dos pais e familiares é permitida (e estimulada[155]. Nos dias de aula normal, os pais não podem ficar na porta da sala, ou na janela da sala observando e assistindo as aulas. Assim, essa é uma oportunidade para que eles acompanhem o desenvolvimento dos filhos e permite que visualizem como funciona uma aula de balé clássico:

[155]Os pais recebem um bilhete da escola convidando-os para essa 'aula aberta'.

> *Desci e os pais já estavam sentados*[156] *esperando o início da "aula aberta", Tinham mães, avós, pais, casais, bebês e crianças. Os adultos estavam calçando uma touca nos pés, para cobrir os sapatos e não sujar a sala. As alunas (15 meninas) já estavam posicionadas na barra, em ordem alfabética. Os familiares estavam com câmeras fotográficas nas mãos, desde as mais profissionais, digitais convencionais e celulares. Fizeram os exercícios na barra, os saltos no centro e a diagonal. Durante os movimentos, Vanessa fazia correções e comentários assim como uma aula normal:* "*Apóia mão na barra para descer*"; "*Isso. Virou*"
> (Aula aberta, básico 1. Nota de campo, 05 de Julho, 2010)

Nessa situação, era perceptível o nervosismo das alunas, expressos nos sorrisos travados, assim como na prova, ou mais naturais, mas ao mesmo tempo sem graça quando olhavam para os familiares; a preocupação em acertar tudo, fazer todos os movimentos bem feitos para os pais. E quando houvesse algum erro, elas tinham que capazes de consertar ainda durante a execução. Após a realização da aula completa, as alunas apresentaram pequenas coreografias, montadas por elas mesmas:

> *Ao final dos exercícios na diagonal, a Vanessa falou para as meninas "Agora vocês podem sair e se arrumar". E avisou para os familiares que em seguida elas iriam apresentar o que elas prepararam. As apresentações foram em trios, cinco grupos. Cada um deles com uma coreografia diferente, figurinos, música, história, e foram as próprias alunas que montaram as coreografias.* (Aula aberta, básico 1. Nota de campo, 05 de Julho, 2010)

Nessa direção, da mesma forma como no boxe, na dança "é preciso ser capaz de gerenciar suas emoções..." (Wacquant, 2002, p.112), assim, um aprendizado que perpassa todas as situações (Ensaio Geral, provas e aulas abertas) é o saber, conseguir, ter um controle emocional. Os Ensaios Gerais, as provas de clássico e as aulas abertas são oportunidade de aprendizado para se acostumar com pressão emocional, nervosismo, ansiedade, medo de falhar/errar nas apresentações dos espetáculos e nos contextos de avaliações (seleções – audições) no quais os bailarinos terão que enfrentar sempre ao longo do percurso em dança. Fazendo alusão a outras práticas, pode-se dizer que funcionam da mesma forma como o *sparring* funciona para o boxe, conforme destaca Wacquant (2002, p. 111) "mas o *sparring* não é somente exercício físico; ele é também o suporte de uma forma particularmente intensiva de trabalho emocional". E também de uma maneira parecida, como competições funcionavam para o futebol, de acordo com Faria (2008, p. 164) "o controle das emoções era

[156] N*o fundo da sala, do lado da entrada (do outro lado de frente para o espelho) estavam os bancos de madeira colocados em duas fileiras.*

constituído coletivamente pela persistência e pela exposição prolongada do corpo aos contextos de competição e à disciplina que esse tipo de jogo exigia".

3.4.4 Aprendendo a ser observado

Esse aprendizado do controle das emoções não acontece apenas nas situações nas quais os bailarinos estão sendo avaliados, testados, mas também quando eles estão sendo observados. Ao dançar, durante um espetáculo ou uma apresentação (aula aberta), ou em quaisquer situações onde haja público, os alunos não podem expressar o nervosismo, ou insegurança e dor. Eles têm que transparecer leveza e suavidade de saber "*sorrir*". Dessa forma, atividades e formas de organização das aulas possibilitam que os alunos passem a se acostumar com a presença de platéia, sem se deixar afetar emocionalmente.

Nesse sentido, um primeiro espaço/tempo onde os alunos da escola são observados são nas próprias salas, durante as aulas de dança. Na sala do andar de baixo (Estúdio A), existe uma janela e a metade superior da porta é de vidro, assim, o final de uma aula é geralmente assistido pela turma que vai ter aula naquela sala no horário seguinte. A sala de cima (Estúdio B) tem uma porta de treliça de madeira, que geralmente fica fechada nas aulas de clássico, mesmo quando isso acontece quem circula por ali passa tentando dar uma olhada na aula. Quando a porta esta aberta (seja um pouco ou totalmente) nos horários de início e final de aula sempre há um acúmulo de pessoas (alunos, funcionários, visitantes) observando:

> *Durante as aulas de dança popular a porta sempre permanece totalmente aberta, geralmente passa alguém olhando, ou alguém que passa, pára e fica na porta. Hoje um grupo de estrangeiros (que pareciam estar fazendo um tour pelo Palácio das Artes) chegou na porta da sala e ficou observando a aula. Eu estava dentro da sala acompanhando a aula, a impressão que eu tive foi que os alunos continuaram fazendo o que eles já estavam fazendo, continuaram com a aula normal. Ao final da música, os visitantes aplaudiram a turma.* (Aula de dança popular, básico 2. Nota de campo, 29 março, 2010)

Nas avaliações (provas práticas), esse aprendizado é ressalto pela professora Helena Vasconcelos, quando ela ainda era coordenadora do departamento de dança, em entrevista para a pesquisa de Diniz (1998, p.143), "nesse processo de avaliação, a banca tem uma participação significativa e importante, porque oferece a possibilidade de uma visão em

conjunto do desenvolvimento do aluno". Além disso, segundo Diniz (1998, p. 143) Helena "considera esse momento como uma boa oportunidade para o aluno ir se acostumando com a presença de público".

Outra oportunidade de aprender a ser observado (assistido) acontece dentro da própria sala, nas atividades que os alunos (em grupos menores, trios) montam pequenas coreografias, sequências de movimentos de 32, ou 64 tempo e têm que apresentar para os colegas da turma:

> *Enquanto Cláudia estava resolvendo algumas coisas, as meninas ficaram ensaiando as 'coreografias' de 64 tempos... Assim que ela voltou, pediu que as meninas começassem as apresentações, ela foi chamando os grupos por ordem de chamada. Pediu que todas as meninas se sentassem no chão encostadas na parede (de lado para o espelho), como eu já estava de collant e sapatilha, também me sentei no chão no meio das meninas. Sempre depois que um grupo apresentava todas batiam palmas... A professora elogiou e perguntou se algum grupo queria repetir (para corrigir alguma coisa que pode não ter dado tão certo como elas queriam), então dois grupos reapresentaram.* (Aula de Clássico, Preliminar 1, 08 de Junho, 2010)

Nos ensaios que acontecem com as duas turmas iniciantes juntas, o preliminar 1 tem como 'expectadores' o preliminar 2 e vice-versa. No dia da aula aberta aos pais, os alunos têm uma platéia de aproximadamente 30 pessoas[157]. No dia do Ensaio Geral, além das seis professoras[158] que estavam assistindo, toda a escola estava presente (do preliminar 1 até o terceiro ano do curso profissionalizante, um total de 9 turmas, aproximadamente 100 alunos).

Nesse sentido, pode-se considerar que essa experiência de contato com o público é gradativa. Ou seja, em cada uma dessas atividades, ao longo do ano, os alunos vão se relacionando com um número de expectadores cada vez maior. Desde os próprios colegas na mesma turma; a turma do ano seguinte, os familiares; todos os alunos da escola de dança; até as apresentações dos espetáculos nos teatros. Primeiro no teatro de Nova Lima, com a *Suíte Don Quixote*, com uma platéia em torno de 795 pessoas[159]. E depois no Grande Teatro do Palácio das Artes, com capacidade para 1692 espectadores, onde eles apresentaram o espetáculo *Pipiripau*: presépio de todos nós.

---

[157] Considerando que a turma tem em média 15 alunas, e cada uma tenha dois convidados (pai e mãe).

[158] Cláudia (professora do preliminar 1 e básico 3), Vanessa (professora do preliminar 2 e básico 1), Raquel (coordenadora do Departamento de dança), Karina (professora do básico 2), Paula (professora de balé de repertório) responsável pelo montagem da *Suíte Don Quixote* e Eliana (ex coordenadora do curso, professora de clássico do curós profissionalizante)

[159] Teatro Manoel Franzen de Lima. Fonte: www.teatronovalima.com.br, acesso 04 de Fevereiro de 2011.

3.4.5 *"Lindas e produzidas":* aprendendo cuidados com a imagem

Como parte das aprendizagens na dança está um conjunto de comportamentos, conceitos, formas de lidar com o corpo e com a própria imagem. Destaco nesse item, os modos de vestir, os acessórios, o aprendizado da forma de arrumar os cabelos, o uso das maquiagens, como elementos que caracterizam, que constituem a identificação das alunas com o ser bailarina.

Quando se pensa em uma bailarina, tanto alunas, quanto professoras de balé, logo se tem a idéia de alguns elementos: colant, coque, sapatilha e meia calça. Esse conjunto realmente condiz com a realidade do Cefar. Para as aulas de clássico, o uniforme feminino é composto por esses elementos e também o arranjo de flores no cabelo e a redinha para sustentar o coque. Para os meninos o uniforme é composto de sapatilha, meia (no máximo até altura do joelho), short e camiseta de lycra. Nos dois primeiros anos (pré.1 e 2) os uniformes são brancos. Nos anos seguintes até o final do curso básico, o uniforme é preto, tanto para os homens quanto para as mulheres, e as flores do arranjo no coque das meninas são vermelhas. As cores das 'meia-calça' variam muito de tonalidade, de mais claras, quase brancas, até as mais rosas e cor pêssego. Os colantes femininos e as peças masculinas possuem o bordado em vermelho do símbolo da Fundação Clóvis Salgado (FCS).

As professoras não possuem um uniforme para dar aulas. Assim há momentos que elas correspondem com o traje esperado de bailarinas, usando meia calça, colant, sapatilha e algo por cima, ou uma saia (de tecidos leve, tipo um tule), ou calça de lycra (calça bailarina). Como exemplificado na descrição abaixo, da primeira aula que acompanhei das duas professoras de clássico, Vanessa e Cláudia:

> *A professora Vanessa corresponde a minha expectativa de uma "típica professora de balé": Magra, postura alongada, forte (musculatura definida), usa colant, sapatilha e calça "bailarina".* (Aula de clássico, básico 1. Nota de campo 08 de Março 2010)

> *A professora estava de coque, sapatilha preta, leg preta, saia vermelha, colant vermelho, esmalte vermelho e cheia de correntes, gargantilhas douradas e anéis.* (Aula de Clássico, preliminar 1. Nota de campo, 09 Março 2010)

Em outras situações quando as roupas das professoras não correspondem com essa imagem esperada, isso causa um estranhamento por parte das alunas que questionam a professora em relação à isso:

> *Antes da professora iniciar a aula, e começar a falar a Marcele perguntou: "**Professora porque você não vem de colant, meia e sapatilha**?" e ela respondeu "Eu to de colant, meia e tênis de dança!". Mas parece que essa resposta não satisfez muito a Marcele, pois ela ficou um pouco 'duvidando' que era um tênis de dança, disse em voz baixa: "Ah, tá...".* (Aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 06 Julho 2010)

Nesta aula, assim como em outros dias a professora Cláudia, estava usando; ao invés das típicas saias (esvoaçantes) de balé, ou shorts calças de lycra, que são coladas ao corpo; umas calças/bermudas diferentes, tipo de nylon, mais largas, cheia de cordões para amarrar e com o tênis preto de dança, que quem não conhece pode pensar que é um tênis normal.

Ainda como parte dessa imagem estereotipada de uma bailarina, dos 'trajes típicos' das bailarinas, está o *tutu*, que são as saias mais rodadas, que podem ser feitas com arame para se manterem armadas, ou com tecidos mais volumosos com o filó. Embora ele não faça parte do uniforme, ou dos figurinos das coreografias que as alunas estavam ensaiando, essa roupa apareceu em dois (únicos) momentos durante as observações de campo, ambos aconteceram na turma do básico 1:

> *As alunas prepararam uma festa surpresa para a professora Vanessa. Elas levaram refrigerantes, salgadinhos, docinhos, bala delícia, pirulitos e colocaram em uma mesa, apagaram a luz da sala e ficaram escondidas em baixo da mesa. Quando a professora chegou cantaram 'Parabéns', a abraçaram, entregaram presentes, cartões e também uma coroa rosa de papel, que a professora "vestiu" a coroa e permaneceu com ela durante toda a aula. Além disso, duas meninas preparam outra surpresa: fizeram uma apresentação de uma dança, montaram e ensaiaram uma coreografia para apresentar para a professora. Elas estavam vestidas com um colant preto, **uma saia de filó** laranja (fluorescente) e arranjo igual no cabelo. Estavam maquiadas, com flores de brilho (adesivo) no cabelo (coque) e tinham também um piercing "colado" no nariz. [...] Depois desse momento de festa: a apresentação, fotos e lanche, as alunas tiveram um tempo de aula de clássico. As duas meninas que tinham feito a apresentação pediram para fazer a aula com a roupa (saia – laranja de filó), a professora deixou e elas ficaram animadíssimas. Pareceu-me que as outras meninas, ficaram com um pouco de ciúmes (também queriam ter uma roupa diferente, ou uma saia).* (Aula de clássico, básico 1. Nota de campo, 29 Março 2010)

> *Na última aula do primeiro semestre, as alunas do básico 1 fizeram uma aula aberta aos pais. [...] Depois de terem feito a aula (exercícios na barra, no centro*

> *e na diagonal) as alunas apresentaram, em trios, coreografias, montadas por elas mesmas. Foram cinco grupos no total. Cada um desses montou também um figurino que tivesse relação com a coreografia e com a história. Em todos as meninas apareceram* ***usando saias****. No primeiro grupo tinham duas meninas de pijama (devido à história que elas estavam representando) e uma vestida tipo uma fada, com asinhas e de saia. No segundo trio, as meninas estavam com a roupa igual, colant com flores e uma* ***saia longa de filó****; eram duas roupas de cor laranja e uma azul, elas dançaram intercaladas, com menina de azul no meio. Esta também estava usando uma coroa brilhante na cabeça. O terceiro grupo tinha uma menina de roupa preta (colant e* ***uma saia - tutu****); uma de roupa branca (colant e saia) e a outra com um vestido azul tipo de 'princesas', todas de coque. O quarto trio estava com o uniforme (colant preto da FCS) e colocaram uma saia de balé (de tule) preta por cima. Estavam com os cabelos soltos e com umas presilhas de brilho prendendo parte do cabelo para trás. O último grupo estava de rabo de cavalo com fitas da cor da roupa: uma de branco, uma de azul e a outra de vermelho. As roupas eram todas do mesmo modelo: um colant com uma gota pintada de dourado e* ***uma sainha de filó*** *(levantadinha, tipo tutu). Elas estavam com uma gota também pintada de dourado no rosto (na bochecha).* (Nota de campo, 05 Julho, 2010)

Em ocasiões especiais, as alunas aproveitaram para vestir os *tutus*. Assim, é possível notar que há um desejo das alunas em usar essas roupas 'típicas' de balé. Pois, usualmente essa é a imagem de bailarinas, expressa nos filmes, desenhos, fotos, revistas. Conforme ressalta Santos (2009 p. 61-62):

> (...) vejo que a preferência das meninas (com o apoio da mídia e dos artefatos culturais, que frequentemente veicula a imagem da bailarina envolta em tules) é o corpete ajustado ao corpo e a famosa saia vaporosa composta por várias camadas de tecido – o *tutu*. Arrisco-me a dizer que ele é o símbolo máximo de uma bailarina, seguido pelo par de sapatilhas de pontas.

Nesse sentido, poder vestir, dançar e se apresentar com essas roupas se expressa como uma forma delas se identificarem, se reconhecerem como bailarinas. Além dessas roupas tradicionais no balé, há outras peças que são acrescentadas, são as roupas com temas de dança: blusas com desenhos de bailarinas, shorts ou calças. Durante as aulas de Dança Popular não era obrigatório o uso do uniforme completo (sapatilha, coque), assim muitas alunas vestiam calças, *legs*, roupas de tecido leves, que não atrapalham a prática, e esses tinham desenhos de sapatilhas, ou imagens (contornos) de bailarinas (com *tutu*). No trabalho de Gonçalves e Vaz (2008, p.4) isso também foi destacado:

> Com relação à moda, assim como acontece em outros grupos, há uma forma peculiar de se vestir entre as bailarinas, diferenciando-se de dança para dança. No caso do balé, as meninas usam sempre collant, meia-calça, sapatilha e coque. A partir dessa configuração básica, outros elementos podem ajudar a compor o visual, como

> blusinhas (sempre com figuras impressas que remetem à dança, podendo ser fotos ou desenhos), calças, saias ou shorts e, algumas vezes, o emprego de maquiagem para as aulas, como rímel e batom.

Ressalto que no Cefar, não foi tão recorrente assim o uso de blusas, calças e roupas com imagens de dança, pois há os uniformes (que não são obrigatórios) da FCS, nos mesmos modelos dessas roupas de dança, camisas, calças soltas e short de lycra. Assim, muitas vezes esse uniforme complementar era usado nas aulas de Dança Popular e também para chegar e sair da escola, bem como na ida para as apresentações.

Seguindo esse modo de ser/ de ser apresentar como bailarina, o coque é um aspecto fundamental na constituição dessa identidade, faz parte do ser bailarina aprender a fazer/arrumar o coque. E complementando esse modo de usar os cabelos, as alunas adicionam gel, *glitter* e adesivos de flores. Essa preocupação com o coque já é notada desde o início do curso, e não apenas com o próprio coque, mas as alunas também observam o das colegas. Elas ficaram reparando quando está bem feito, bem arrumando. E quando acham que não está adequado, chamam atenção da colega, com relação à qualidade do coque. Como aconteceu antes do início de uma aula do preliminar 1, nas escadas indo para a sala, uma aluna comentou com a outra em tom de crítica "*nossa que coque, hein*"[160], se referindo que não estava bem feito. Algumas falas e situações de campo revelam o que seria um coque 'mal feito':

> *No dia da prova, as alunas estavam na porta da sala aguardando a professora. Uma aluna chegou com* ***a franja solta****, as meninas comentaram "Nossa", "Não pode", e ela disse que tinha trago grampo para prender. Algumas meninas queriam ajudá-la a arrumar o coque, mas ela disse que ela mesma ia arrumar, no final, acabou ficando "mal preso', com algumas franjas caindo no rosto.* (Nota de campo, 27 Abril 2010)

> *Estávamos na escada, e a professora estava descendo para a sala, para iniciar a aula. Ela parou e chamou à atenção da Flávia: "****E esse coque caindo?****" Nesse momento quando a professora chamou à atenção da Flávia, ela respondeu que seu coque estava ruim, porque ela não sabia fazer. Cláudia respondeu que já tinha dado* ***'aula de coque'****, entretanto Flávia e outras meninas que estavam próximas confirmaram que ela não tinha dado essa aula. A professora fala que "****Mesmo assim o coque tem que estar bom!****" [...] Elas foram para a aula e o coque da Flávia continuou caindo. Cláudia interrompeu a aula e disse que ela tinha tantos minutos para arrumar o coque, senão ela ia levar uma ocorrência.* (Diário de campo, 08 de Junho 2010)

[160] Diário de campo, 09 de Março 2010.

Em diversos outros momentos (para os dias de provas, ensaio geral, apresentações) as professoras destacam a importância de um coque bem feito:

> *Cláudia explicou que o ensaio geral é muito importante, que elas tem que vir "arrumadíssimas", com o* ***coque muito bem feito com gel*** *e maquiadas. (Aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 01 Junho, 2010)*

Ao mesmo tempo em que as professoras exigiam que o coque já estivesse bem feito, bem arrumado no início da aula, sempre que os arranjos começavam a cair, ou os coques estivessem precisando ser feitos ou refeitos, as professoras ajudavam as alunas. As meninas chegavam perto das professoras e entregam os materiais (grampos, arranjos) e sem falar nada as professoras (Vanessa e Cláudia) arrumam para as meninas. Durante as observações de campo, a professora explicou o porquê da forma de arrumar o cabelo no balé ser o coque, porque bailarina tinha que fazer coque:

> *No final da aula de clássico, a Raíssa (uma aluna que está sempre muito arrumada, de maquiagem e brilhos no cabelo) perguntou para a professora se o coque dela tava bom, porque a mãe dela fez um coque mais alto. A Vanessa respondeu que estava lindo e que ia até comentar com ela. Então ela explicou que o coque tem que ser alto mesmo. E perguntou se as meninas sabiam por quê que fazia um coque e não uma coisa qualquer prendendo o cabelo.A professora respondeu que, primeiro tem que prender o cabelo para ele não atrapalhar a dança, mas o* ***coque serve para alongar o pescoço, para a bailarina crescer mais****, por isso o coque tem que ficar pra cima da linha da orelha*. (Básico 1. Nota de campo, 05 de Abril 2010)

Na passagem acima, a aluna Raíssa, comenta que quem faz seu coque é a sua mãe. Na oportunidade que fiz aula de clássico, perguntei às alunas do preliminar 1, que estavam no camarim, enquanto elas estavam me ajudando a fazer o meu coque, quem arrumava o cabelo delas para a aula. Das três meninas que estavam comigo, duas comentaram que elas mesmas arrumavam seu coque, e a outra disse que era sua mãe. Embora, as duas recebam ajuda da mãe para fazer o coque, acredito que caso elas precisem arrumar, sem ter que contar com ajuda, elas também conseguirão, pois aprendem observando as mães, as colegas.

Ainda relacionado a isso, notei que há uma grande 'preocupação' das alunas com os cabelos. Sempre que elas podiam, as alunas soltavam os cabelos: ao final das aulas para irem embora; nas aulas de dança popular (na qual o coque não era obrigatório) a maioria das alunas soltava o coque, e deixava um 'rabo de cavalo' ou montava um novo penteado, deixando uma

parte do cabelo preso e o restante solto. Também observei isso, nas apresentações da aula aberta, uma vez que em quase todas as coreografias, as alunas soltavam o coque e deixaram o cabelo amarrado (com um 'rabo'). Além disso, nos momentos que eu tinha mais contato com as meninas, antes do início das aulas, sempre que eu chegava de cabelo solto elas tocam nos meus cabelos e faziam comentários comigo e com as colegas "*o cabelo dela é perfeito*[161]". Elas também percebiam e comentavam do cabelo da professora Cláudia, que embora geralmente estivesse de cabelos presos, quando, em algumas aulas ela estava com os cabelos soltos, eu escutava as alunas falando entre elas que o cabelo da professora era muito bonito.

Entendo que essa preocupação, com os cabelos têm destaque neste contexto, porque eles são o que diferencia, ou seja, de coque todas as meninas têm os 'cabelos iguais'. Notava isso porque na maioria das vezes eu observava as alunas de coque e quando elas soltavam os cabelos, eu notava uma grande diferença, e só assim reparava que as diferentes expressões dos cabelos: curto, comprido, liso ou anelado. Além disso, os cabelos são um importante aspecto da relação com a vaidade[162], com a feminilidade, características muito presentes nesse espaço, devido os cuidados com a aparência, serem destacados nas aulas, pelas professoras e entre as colegas.

Ao uniforme obrigatório, as alunas acrescentam acessórios, como brincos, bolsas, blusas e maquiagens. Chamou-me atenção no primeiro dia da pesquisa uma aluna do básico 2 que estava usando um brinco de "bailarina", era um pingente pequeno, dourado, com os contornos de uma bailarina 'tradicional' com uma pose de balé e com uma saia de "tutu". Algumas semanas depois outra aluna da mesma turma estava com um brinco igual a esse. As alunas que usam brincos, usam pequenos brilhos, uma vez que brincos grande não são permitidos, conforme lembrado pelas professoras durante as aulas[163]. Acessórios, como pulseiras, também não são permitidas nas aulas. Mas isso foi justificado pela professora:

> *As meninas estavam abraçando a professora Cláudia e a cumprimentando pelo seu aniversário. Uma das meninas na fila estava usando uma pulseirinha dourada. A Cláudia notou e disse que ela tinha que tirar, que não podia fazer aula de pulseira e a ajudou a tirar. E em seguida, disse para essa e para as meninas que estavam por perto "Sabe por que não pode?" "****Porque senão pode encostar na meia e puxar fio*** *(tanto na própria meia quanto na de outra*

[161] Comentário da aluna Sara, preliminar 1.

[162] De acordo com Oliveira (2007, p. 139) "numa situação narcísica de exagerado culto à vaidade, seja de cuidados com a vida, os cabelos têm posição de destaque".

[163] *Professora Vanessa chamou atenção sobre brincos e pulseiras grandes, para quem estivesse usando tirasse, e lembrou que somente brincos pequenos podem ser usados na aula*. (Aula de clássico, básico 1. Nota de campo, 15 Março 2010)

> *colega)". Uma das meninas comentou que a pulseira desse menina era igual às da professora, e ela respondeu "**Eu posso, eu não to fazendo aula, não vou arranhar a meia de ninguém**".* (Aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 29 Junho, 2010)

As bolsas, onde as alunas levam as sapatilhas e lanches muitas vezes também compõe esse visual, são geralmente rosas ou próprias de dança (criadas por marcas específicas de roupas e acessórios de dança[164]). Destaco dois exemplos, nos quais essas bolsas me chamaram mais atenção. Ao chegar à sala, os alunos do preliminar 2 já estavam na barra e havia um bolsa 'jogada' no chão, perto do banco onde usualmente eu sentava. Ela era tipo de plástico, rosa clara com detalhes em preto, e estava escrito: *ABT – American Ballet Theatre*[165]. Outra ocasião foi no dia da estréia do espetáculo Don Quixote. Eu estava no ônibus com as alunas do preliminar 1 e havíamos chegado no teatro, quando eu estava descendo havia uma aluna na minha frente com uma bolsa de tecido, bege, com dos lados liso e o outro lado com fotos em preto de "pés". Pés descalços na ponta, e pés com sapatilhas. Quando chegamos ao camarim, observei essa aluna comentando com uma colega que essa bolsa era nova, que ela havia comprado no dia anterior.

A presença das maquiagens também foi recorrente nos dados de campo. O uso delas era recomendado pelas professoras em situações específicas, como, por exemplo, nos dias de prova:

> *No horário anterior à aula de dança popular a turma do Básico 2 teve prova de Clássico, assim, todas as meninas estavam **maquiadas**. Perguntei para duas meninas se era obrigatório o uso da maquiagem, elas me responderam que "Obrigatório, obrigatório não é não, mas os jurados gostam...", elas também comentaram que no dia de prova não podia usar esmalte escuro (fortes, vermelhos...), nem brincos grandes, nem colar e nem pulseira.* (Básico 2, Nota de Campo, 26 Abril 2010)

> *As alunas iniciaram a aula sentadas em roda, Vanessa explicou sobre a prova que será na quarta feira. Falou que elas têm que estar **maravilhosas**. Avisou que elas devem chegar mais cedo, uns 15 minutos antes do horário da aula. Devem estar com o **coque bem feito de gel, sem meia- calça furada**. Também falou dos **esmaltes forte**, comentando que um dia estava em uma banca e tinha uma menina que ela só via unha. (...) Ao final da aula, Vanessa deu uma última orientação para a prova: "**Lindas, produzidas e sem calcinha aparecendo**".* (Aula de Clássico, básico 1, Nota de campo, 26 Abril 2010)

[164] Dentre as mais conhecidas, destaco: *Do Dance; Capezio; Só Dança*
[165] Diário de campo, 13 Abril, 2010

Para além dos avisos das professoras, os trechos a seguir, revelam como esse momento de se maquiar, de se preparar para as provas aconteciam. Como nesse contexto, compartilhando, observando, as alunas iam aprendendo a se maquiar:

> *Antes da **prova de clássico**, eu e as alunas do preliminar 1 estávamos sentadas nas escadas, esperando a professora. Uma aluna me perguntou se a sua maquiagem (e fechou os olhos - sombra) estava boa. Eu respondi que sim, que estava bem clarinho (pois eu quase não estava vendo sua sombra). Pouco depois observei ela retocando sua sombra. As meninas estavam **maquiadas**, algumas estavam maquiando ali, entre elas emprestando e trocando estojos de maquiagem, espelhos...* (Nota de campo, 27 Abril, 2010).

> *As meninas estavam **bem arrumadas** com o coque bem feito, com gel, uma com adesivos de flores brilhantes no cabelo, outra com um adesivo na testa (3º. olho). Antes de entrar na sala para começar **a prova**, algumas estavam terminando de se maquiar.* (Básico 1, Nota de campo, 21 Junho 2010)

Isso, muitas vezes, se tornava um costume para as alunas que mesmo em dias normais de aula, se maquiavam.Como comprova a passagem a seguir, na qual mesmo sem saber que era dia de prova, essa aluna já estava maquiada.

> *No intervalo entre o final da prova do preliminar 1 e início da prova do preliminar 2, eu estava na escada de entrada do prédio lanchando e conversando com as meninas que também estavam ali, esperando os pais. Uma aluna do pré. 2 se aproximou de mim e perguntou se não ia ter ou se já teve a aula de alongamento... Eu respondi que era **prova**, ela não sabia, pois havia faltado na última aula. Ela falou "**Ainda bem que pelo menos eu já to maquiada**".* (Nota de campo 22 Junho, 2010)

No trabalho de Gonçalves (2008) ao discutir a questão da imagem e moda em um determinado grupo de dança clássica em Florianópolis, a autora comenta que parte do visual das bailarinas era composto com o uso de maquiagem para as aulas, como rímel e batom. E de acordo com uma das entrevistadas dessa pesquisa esse era um recurso para se sentir melhor e mais bonita: "*Porque tem espelho por toda a sala e se tu não tá se sentindo bem, não combina, né?*" (GONÇALVES, 2008, p.4).

Além desses momentos de preparação para a prova prática de clássico, as alunas também se maquiavam para as aulas abertas e para o Ensaio Geral, conforme as explicações da professora:

> *A professora Cláudia iniciou a aula entregando as boletas (de Julho e Agosto), as meninas assinam uma lista confirmando o recebimento. Em seguida fez a chamada e deu os recados. Falou que nessa quinta feira (08/07/2010) elas terão o Ensaio Geral do Don Quixote (segundo e último desse semestre), que será de 16 às 19 horas, com toda a escola de dança (do preliminar 1 ao profissionalizante 3). Ela continuou dizendo: "**Quero vocês bem lindas**!"; "**Tem que vir super arrumadas**!"; "**Com maquiagem**"; "**Coque perfeito, com gel**". "**Lava a sapatilha, costura a meia**."; "**Vem com muito brilho...".** "Pra gente mostrar pra todo mundo como que o pré.1 é lindo!" "Então hoje a gente vai ensaiar bastante pra no dia do Ensaio Geral fazer tudo certo".* (Aula de Clássico, preliminar 1, Nota de campo, 06 de Julho 2010)

A princípio, antes da realização do trabalho empírico e ainda nos primeiros meses de pesquisa de campo, eu tinha muito preconceito com relação às alunas irem maquiadas para as provas e algumas vezes até para as aulas. Pra mim, naquele momento, aquilo representava uma preocupação excessiva com a imagem, também um estímulo a uma preocupação (no sentido literal de uma ocupação antecipada - precoce) das crianças com isso, como se elas estivessem sendo convidadas a terem atitudes, comportamento de adultas. Contudo no contexto pesquisado, o uso da maquiagem não se refere apenas a uma preocupação com imagem, ou com o se sentir bonita, como apresentado anteriormente na pesquisa de Gonçalves (2008). Se maquiar nos dias de provas, nas aulas abertas e no Ensaio Geral se torna um ensaio (no sentido de uma preparação) sobre como as alunas deverão se apresentar nos dias dos espetáculos. Tudo que as professoras alertam às alunas são cuidados que serão necessários no palco. Assim nos momento de apresentações, isso já terá se tornado parte da rotina.

Tal interpretação tomou relevo, quando em Outubro de 2010, acompanhei as alunas na estréia do espetáculo Don Quixote[166]. Quando cheguei à escola para irmos ao teatro notei que todas as meninas estavam como um dia de prova, ou ensaio; com os coques bem feitos, maquiadas, com as sapatilhas limpas, de uniforme completo com meia calça "nova" (sem furos, sem sujos...). Então, percebi que para elas estar daquele jeito não era mais algo totalmente novo, era algo que já era normal, que já estavam acostumadas, já haviam aprendido. E como elas já haviam ensaiado, se maquiar e retocar as maquiagens, chegando lá no teatro, no camarim, elas sabiam como retocar suas maquiagens.

Nas notas de campo apresentadas até agora revelam a prática do balé como uma contexto de sociabilidade feminina, de relações onde, ao mesmo tempo que se aprende a ser

[166] Acompanhei no dia 21/10/2010, todo o movimento que envolveu essa apresentação, desde o momento do encontro e saída do Palácio das Artes, o deslocamento para Nova Lima, a apresentação e o retorno.

bailarina, se "aprende" um modelo de feminilidade. Os tempos e espaços observados se configuram como um contexto predominantemente feminino, marcado pelas aprendizagens dos cuidados com a aparência.

3.4.6 Aprendendo a expressar/sentir: a constituição da *habilidade* da dança

> *A dança se faz não apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro. Klauss Vianna (2005, p. 32)*

Durante a observação das aulas em diversos momentos as professoras chamavam à atenção das alunas para que elas dançassem. A princípio, essas correções pareciam não fazer sentido, pois elas estavam fazendo aula de dança e realizando os movimentos ao som da música, então como era possível elas não estarem dançando? Destaco a seguir, duas situações de campo, nas quais as professoras tratam dessa questão:

> *Os alunos tinham que fazer um mesmo movimento com duas intenções diferentes. Fizeram um movimento com uma música de Rock e depois o 'mesmo movimento' com uma música de Axé. Antes de todos terminarem esse exercício, a professora interrompeu e disse que* ***estava faltando uma coisa importante****: "Quem aqui gosta de dançar?"; todos responderam positivamente e ela continuou: "****Então, quero que vocês dancem****! Curtam a dança. Quem estiver assistindo vocês tem que saber que vocês estão gostando!!"* (Aula Dança Popular, básico2. Nota de Campo, 08 Março 2010)

> *As meninas estavam fazendo os exercícios no centro da sala. Depois de toda uma seqüência de posições de braços e cabeças, Vanessa perguntou: "Essa música não é linda?! Vocês gostaram? Eu adorei!" E continuou comentando: "Quando vocês estão em casa ouvindo 'fulano de tal'*[167] *aí vocês não ficam dançando? Então!* ***Porque aqui vocês ficam com essas caras? Tem que dançar!*** *Eu sei que vocês têm que pensar no braço, na cabeça... mas dança! Quantas vezes a gente dança no teatro? meia dúzia, e tem aula 3x por semana, se deixar pra ser divertido só no teatro, quê que adianta a gente ficar aqui o ano inteiro?"* (Aula de clássico, básico 1. Nota de campo, 24 de maio de 2010).

Estas passagens indicam que há algo que as meninas estão fazendo que as professoras não estão chamando de dançar. Entendo que elas estão se referindo que há maneiras diferentes de dançar, que é expressa a mudança entre iniciantes e veteranos, ou seja,

[167] A professora citou o nome de uma banda ou cantor que as meninas gostam.

com a prática, as alunas irão constituindo a *habilidade* da dança. Elas chamam atenção para a fluência a harmonia que deve estar presente na dança, uma vez que de acordo com Pellegrini (2005, p.19) "dançar é mover-se com ritmo, melodia e harmonia". Isso ainda está faltando, pois as alunas ainda têm que ficar se preocupando com o posicionamento dos braços, da cabeça, do movimento dos pés, da postura correta, da relação com o espaço e com a música. E por isso, acabam passando a impressão de que estão como 'robôs':

> *Enquanto as meninas estavam fazendo o movimento a professora comentou:* "*Pode sorrir*"; "***Pode dançar, não precisa ficar igual a um robô****".* (Aula de Clássico, básico1. Nota de campo, 26 de Abril 2010)

Outro ponto importante que pode ser ressaltado em todos os trechos acima é a questão do dançar no sentido de aproveitar a dança, de curtir, de se divertir enquanto dança. Assim como destacado no trecho a seguir, a professora lembra os alunos que eles têm que dançar com alegria:

> *Adriana fala com eles que já melhoraram muito, mas "sumiu" a alegria.* ***Eles têm que curtir, dançar com alegria****. Então ela interrompe o que estava sendo feito e faz um exercício de descontração, desinibição. Ela comenta que é essa descontração, essa alegria que é importante na dança. Depois desse exercício, ela pede que eles atravessem a sala, na diagonal, um de cada vez, sambando no pé, livre, do jeito que eles acharem melhor, do que jeito eles sabem fazer. Na fila eles já estavam dançando. Professora fala que "****É obrigatório dançar****! Pode errar, mas tem que dançar!!"* (Aula Dança Popular, básico 2. Nota de campo, 22 Março, 2010)

Além dessa dimensão, para qual as professoras recordam às alunas, uma outra se refere à expressão na dança, que tem a ver com a intencionalidade e o sentimento:

> *"Quero que vocês brilhem; Quero que vocês arrasem!!! Dancem!! Solta o rosto! Dançar não é só músculo. A diferença é que somos artistas! A gente dança, a gente se diverte! O importante é dançar, se expressar."* (Aula de Dança Popular, Básico 2. Nota de campo, 05 Abril, 2010)

Relaciono a fala dessa professora sobre o se expressar, soltar, com a problematização de Ingold (2000) com relação ao tocar um instrumento, na qual o autor aborda a questão da intencionalidade e do sentimento nessa prática:

> Assim como com a fala e a música, o desempenho incorpora tanto a i**ntencionalidade e sentimento.** Mas a intenção é posta em prática a atividade em si, não consiste em uma

> representação interna mental formada antecipadamente e alinhadas para a execução corporal auxiliado por instrumento. E o sentimento, do mesmo modo, não é um índice de um estado emocional interior, pois ele é muito inerente em meus gestos, na pressão do meu arco contra as cordas, na vibração da minha mão esquerda. **Em suma, tocar é próprio em se sentir, de modo que ao tocar, eu coloco sentimento na música.** (INGOLD, 2000, p. 403)

Nessa direção, mesmo que na descrição da professora pareça que há uma separação entre realizar um movimento e estar ou não se expressando, baseada na citação do autor argumento que na dança sempre há esse sentimento, uma vez que ele está ligado ao gesto, ao passo. Parafraseando Ingold (2000) diria então, que dançar é sentir, em outras palavras, no sentido de que "a atenção do representante é totalmente absorvida na ação" (INGOLD, 2000, p. 404).

Assim, mais do que uma preocupação com a intenção da dança, entendo que o as professoras estão chamando atenção e lembrando as alunas é a sobre fluência da prática, o desempenho fluente. Ou seja, quando as professoras pedem que as meninas dancem, ou lembram que elas têm que dançar, elas estão recordando onde elas têm que chegar (a prática madura). E ao mesmo tempo, como veteranas na prática, estão contribuindo para o aprendizado da dança das iniciantes.

Conforme destacam Hallam e Ingold (2007, p. 14) mesmo que a dança seja explicada aos novatos como uma sequência pontual de passos prescritos, a **intenção artística** (estética) é tentar igualar ao contínuo movimento de fluência da água. Isto é, na dança, assim como em qualquer outra *habilidade* prática (*skilled practice*), que envolve movimentos ritmicamente repetidos a ordem é processual ao invés de sucessional, a aprendizagem consiste em atingir essa fluência, esse mover direto, sem interrupção, ao invés de executando uma série linear de conexões ponto por ponto (HALLAM e INGOLD, 2007). Nesse sentido, em campo, as professoras chamam atenção das alunas para aspectos que são fundamentais para a constituição dessa *habilidade*, dessa fluência na dança.

Em Março durante um movimento na aula a professora explica para a turma "*Acompanha a mão com o olhar*", e não entrou em maiores detalhes sobre essa correção. Depois ao se referir novamente à isso, ela dá uma explicação:

> *Foram para os exercícios no centro da sala. Fizeram uma sequência de "Port de Bras". Em seguida, a Vanessa explicou que a elas têm que* ***olhar para a mão com o corpo inteiro****. Porque se elas olharem apenas com os olhos, quando elas estiverem e cima do palco ninguém vai ver. Ela também falou sobre quando dança a intenção é parecer maior, mais comprido, mais alongado. (Aula de Clássico, preliminar 2. Nota de campo, 4 Maio, 2010.)*

Nesse trecho de campo, a professora detalha uma característica importante para a dança: que ela se faz com todo o corpo. Assim como na passagem destaca abaixo:

> *As alunas fizeram a corridinha para o centro, e se posicionaram em filas de lado para espelho. Estavam trabalhando a sequência de movimentos dos braços, quando fizeram a primeira posição de braços, Vanessa corrigiu: "**A gente quando dança tem que pensar que o braço só termina na ponta dos dedos**".* (Aula de Clássico, Preliminar 1. Nota de campo, 13 Abril, 2010)

Nos destaques, a professora ressalta um ponto importante da *habilidade* que é descrita por Ingold (2001b). Desse ponto de vista, a dança não é apenas um movimento dos braços, ou dos pés, mas de "toda a extensão do corpo" (INGOLD, 2001, p. 20), bem como enfatizado por Klauss Vianna na epígrafe desse item "dançar é estar inteiro".

Por fim, esse capítulo apresentou que a aprendizagem da dança clássica no Centro de Formação Artística do Palácio das Artes acontece em um contexto que possui características que se aproximam da *forma escolar* de socialização, e que essa maneira de organização possibilita a constituição de habilidades fundamentais à prática do balé, como a disciplina. O aprendizado dessa prática social, a incorporação da habilidade de dançar se dá por meio da imitação, da repetição intensa, dos ensaios, e da participação na prática, no cotidiano com o contexto e nas relações. A presença do piano nas aulas, as analogias e metáforas usadas e criadas pelas professoras permitem que os alunos ampliem sua percepção do próprio corpo, dos movimentos, da forma de realizá-los, da música, e em sua relação com gesto na dança. E ainda, mais do que um conjunto de técnicas corporais a aprendizagem da dança envolve o aprendizado do suporte à dor, da percepção do espaço, do controle das emoções, do ser observado, da exposição, o contato com o público. Um contexto, onde aprender dança clássica é também aprender os cuidados com a imagem, com a aparência, os cuidados com os coques e o maquiar-se, aprendizados fundamentais para ser uma bailarina. E finalmente o dançar, que se revela na alegria, na expressão, na fluência de dançar balé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Uma educação em antropologia, portanto, serve não só para fornecer-nos conhecimento sobre o mundo e sobre os seres humanos e as suas sociedades.* ***Mais do que isso, ela educa a nossa percepção do mundo****, e abre os nossos olhos para outras possibilidades de ser. E na medida em que essas possibilidades afetem a nossa própria experiência, podemos ser levados a novas descobertas. (Tim Ingold 2005, apud Velho 2006)*

Nesse trabalho, estudar a aprendizagem da dança, com base no referencial teórico da *aprendizagem situada* (LAVE e WENGER, 1991) e da *educação da atenção* (Ingold, 2000, 2001a, 2001b) possibilitou problematizar noções recorrentes da aprendizagem, como transmissão/assimilação; socialização; reprodução e transferência (ou internalização); ou ainda, restritas a um controle motor, um domínio cerebral sobre o corpo e os movimentos. No contexto estudado, a aprendizagem da dança se revelou não como um conhecimento que "entra na cabeça" como um tipo de representação, mas que toma forma no corpo (INGOLD, 2001b), por meio da imersão e engajamento na prática social, nos quais os praticantes (alunos, meninos e meninas) possuem uma participação ativa em um "processo em que o conhecimento está permanentemente sendo criado e descoberto de novo" (INGOLD, 2005, apud Velho 2006). Essa fundamentação possibilitou também a revisão de dicotomias como formal e informal, corpo e mente, cultural e biológico, uma vez que se considera o organismo como um todo, em um ambiente ricamente estruturado (INGOLD, 2001b), ou seja, em que o corpo, o pensamento, o sentimento, a ação e o mundo não são dicotômicos, mas simultâneos, imbricados, conforme destacam Lave e Wenger (1991), são mutuamente constitutivos.

Este estudo possibilitou pensar a aprendizagem sem foco no ensino, ou seja, para que haja aprendizado não é necessário que o ensino esteja presente no sentido diretivo e estruturado pedagogicamente. Como vivemos em numa sociedade escolarizada onde aprender é sinônimo de ensinar, de acordo com Faria (2008, p. 207), compreender isso "permite dar relevo à dinâmica cultural na escola e a relativizar a noção de que ela é o lugar social da aprendizagem da cultura, bem como da pedagogia/ensino como a única forma de aprender".

Realizar a pesquisa em uma instituição de Formação Artística que possui traços da *forma escolar* de organização possibilitou compreender que por mais que exista uma relação entre professor-aluno não é ela que define a aprendizagem. As professoras, como veteranas

atuam como modelos da prática madura, contudo elas não se configuram como os únicos referenciais, os alunos mais velhos, bem como os próprios colegas da turma e as relações com esses nos diferentes contextos (camarins, corredores e escadas) possibilitam aprendizagens. As professoras também agem como tutoras que selecionam situações e direcionam a atenção dos alunos para aspectos importantes da prática, entretanto é a participação no contexto da dança que permite que constituam o tipo de atenção necessário à essa prática.

O Cefar, como um Centro de Formação Artística, com suas atividades, proporciona a quem participa desse contexto muito mais aprendizagens do que apenas a técnica da dança clássica. Em situações como as provas práticas, aulas abertas e o Ensaio Geral dos espetáculos, os alunos do curso de dança podem experimentar, em menor escala, contextos que fazem parte da prática da dança: se acostumarem em estar sendo observados, estar em contato com o público; se preparem para ocasiões onde eles serão avaliados (testes, audições); aprender a controlar as emoções; exercitar a capacidade de decorar as seqüências (uma vez que a professora não faz o movimento junto com eles, apenas se refere pelos nomes dos passos) e montar pequenas coreografias; aprendem como se comportar diante de uma banca, platéia; como se apresentar, os cuidados com a aparência (maquiagens, roupas limpas, meias...). Neste contexto, o tempo de formação se expressa como um caminho possível no qual os alunos vão percorrendo em direção à participação plena, a um domínio da prática. A cada ano, os alunos assumem um maior engajamento na prática e maiores responsabilidades nos espetáculos e apresentações.

A pesquisa etnográfica acompanhando o cotidiano da instituição das aulas, e dos bastidores possibilitou reconhecer que o processo de aprendizagem da dança é marcado por contradições. Se por um lado a constituição dessa *habilidade* proporciona dores físicas, ela gera emoção, entusiasmo; a recompensa de estar no palco. Ao mesmo tempo em que exige disciplina, possibilita imaginação, histórias. Uma prática que se caracteriza por sua rotina, pela intensa repetição dos exercícios, que quase sempre são os mesmos, mas que nunca é igual. Dos *ensaios* individuais girando pela sala, imitando, sonhando aos Ensaios direcionados, o Ensaio Geral observando e aprendendo. Um “rigor escolar” que entende, compreende a importância das brechas e brincadeiras.

Uma prática individual cuja aprendizagem é coletiva, expressa nos processos de imitar, copiar, *colar*, nos *ensaios*, momentos nos quais os alunos se espelham em outros alunos, colegas e professores, filmes para dançar e assim ir constituindo corporalmente a *habilidade* da dança. Ações, que não são atividades meramente mecânicas, mas se revelaram como aspectos fundamentais, constituintes da aprendizagem dessa prática.

Um espaço que permite trocas, relações e tensões. Um contexto predominantemente feminino, que permite e legitima a participação masculina, mas não livre de tensões. Um aprendizado que se constitui cotidianamente, a cada passo. Uma dança que flui, do corpo que sente, que se expressa. Do aprendizado da coordenação, da percepção e ação, que se dá no fluxo da prática. A percepção do próprio corpo, do corpo do outro, do espaço, da música. Então, com base em todas essas possibilidades, que participar de um contexto de prática da dança, faz com que os sujeitos vivam uma experiência, que constituíam essa *habilidade*, que aprendam a dançar.

Ressalto que a noção de participação periférica legitimada, utilizada neste trabalho, é uma "noção complexa implicada nas estruturas sociais que envolvem relações de poder (LAVE e WENGER, 1991, p. 36). Ou seja, o engajamento em uma prática social, envolve relações de poder e dessa forma, as relações entre os participantes nem sempre são harmoniosas. Existem conflitos e tensões que se apresentam como as condições possíveis para que as aprendizagens aconteçam. Conforme enfatizam Lave e Wenger (1991, p. 98) "a estrutura social desta prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem as possibilidades para a aprendizagem". Nesse sentido, no contexto pesquisado, essas relações são ainda mais complexas, uma vez que se trata de uma instituição, onde existem hierarquias e sistemas de classificação. Assim, os conflitos e as relações de poder se expressam tanto entre professores (funcionários em geral), como também entre os próprios alunos, entre alunos e alunas, entre novatos e veteranos, como esclarece Lave (2008, p. 285) "ambas relações veteranos - recém chegados e relações entre diferentes participantes situados 'corporificam' (*embody*) tensões que ajudam a gerar o conceito complexo de PPL". Relações que embora não tenham assumido destaque neste texto, fizeram parte da pesquisa.

Nesse sentido, ressalto alguns temas, entre tantos outros possíveis de serem destacados, que surgiram em campo, que mereceriam análises posteriores[168]. Em primeiro lugar, a relação da dança clássica com o corpo magro, na qual "*Elefantes não dançam balé*"[169]. Em que ponto o peso interfere no desempenho dessa prática e em que medida essa exigência é influenciada pela mídia e pela sociedade como um valor contemporâneo.

[168]Esses temas não foram explorados nesse trabalho pois o volume de dados coletados, no total de 182 páginas de diário de campo, foi maior do que uma pesquisa de mestrado poderia dar conta. Nesse sentido, optei por explorar os dados que revelam aprendizagens da dança em diálogo com a fundamentação proposta. A questão do corpo relacionado ao peso, estética, imagem; discussão de gênero; e a constituição da pessoa na prática exigiriam o aprofundamento em outros percursos teóricos pelos quais eu não tinha tempo suficiente e nem interesse para esse momento.

[169] Literatura Infantil, McKinlay, 1998. Nos registros de campo há falas das professoras com relação aos 'elefantes'. Um exemplo aconteceu quando a professora estava conversando com a turma sobre a pesquisa que elas haviam feito sobre a alimentação saudável: A professora comentou que **"*os bons hábitos alimentares são***

A identidade de gênero da dança é outra questão que ainda envolve polêmica e preconceitos. Esse tema (homem que dança balé) demanda estudos que possam partir do ponto de vista dos sujeitos da prática, problematizando como esses bailarinos, crianças e adultos lidam e dão conta de permaneceram na prática da dança clássica, e se constituírem como bailarinos apesar dessas questões. Além disso, que revele as relações e tensões entre masculino e feminino, as exclusões e inclusões na dança.

Outro importante aspecto em relação a uma prática corporal é a construção da pessoa[170], a constituição da identidade que se dá pelo envolvimento no contexto, conforme destaca Sautchuk (2007, p. 259) "as propriedades corporais relacionam-se significativamente com as questões de identidade e de constituição do sujeito". Nesse sentido, entendo que seria interessante um estudo dedicado à construção da identidade na dança, ou seja, como a pessoa aprende a dançar e ao mesmo tempo vai se constituindo como um bailarino e se reconhecendo com essa identidade.

Ressalto baseada em Faria (2008, p. 216) que "as contribuições deste estudo estão nas possibilidades de melhor compreensão da aprendizagem: como um processo multifacetado, dialético, dinâmico e de engajamento no mundo". Enfim, este estudo foi fundamental para a minha formação tanto profissional, como pesquisadora, professora, quanto como pessoa, no sentido que saio modificada dessa experiência, alimentada por novas formas de problematizar a educação física, a educação, a dança, o corpo, e as práticas corporais. Como destacado na epígrafe desse item, corroboro com a idéia de Ingold, que a antropologia "*educa a nossa percepção do mundo e abre nossos olhos para outras possibilidades de ser*". Deste trabalho saio com nossas formas de perceber o mundo, tocada pela riqueza de aprendizagens da dança.

construídos enquanto a gente é criança (...) e depois perguntou o que isso tinha haver com o balé..., disse que era porque o balé trabalha com o corpo, "Imagina uma bailarina gordinha de tchuctchu... fica parecendo uma elefantinha... Bailarina tem que ser magra..." **(Aula de clássico, preliminar 1. Nota de campo, 18 Maio, 2010).**

[170] Como um Centro de Formação Artística, o Palácio das Artes, forma bailarinos. mais do que talvez uma profissão, ou um título, ser bailarino ou bailarina, diz respeito à constituição de uma identidade. Para Lave e Wenger (1991, p. 53), ignorar esse aspecto da aprendizagem é negligenciar o fato de que a "aprendizagem envolve a construção de identidades" e de que "identidade, conhecimento e membro social acarretam/causam (*entail*) um ao outro".

REFERÊNCIAS

AFONSO, Andrea Scalon. Teorias de Aprendizagem: uma contribuição metodológica ao ensino da dança de salão, 2009. p.4-11. Disponível em: www.dancadesalao.com/agenda.

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. A Companhia de Dança do Palácio das Artes. In: MENCARELLI, Fernando Antônio; ALVARENGA, Arnaldo Leite; MALETTA, Ernani de Castro; ROCHA, Maurilio Andrade. *Corpos Artísticos do Palácio das Artes*: Trajetória e Movimentos. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Fundação Clóvis Salgado, 2006.

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Klauss Vianna e o ensino de dança*: Uma experiência educativa em movimento (1948 – 1990). Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. Memória em dança no Brasil: um mapeamento. In: IV *Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Belo Horizonte, 2007.

ANDRADE, Milton de.; SANTIAGO, Diogo Vaz Franco. Sobre o ensino da dança: algumas considerações sobre a pedagogia do movimento. In: *Revista DAPesquisa*. Vol.3, n.1, ano 5, 2008.

ANDRADE, Sônia Katherine Gama. *História da dança*. (pesquisado e traduzido do inglês por). [S.I.]:[s.n.][19-]68p.

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação. Revista *Pensar a prática*, vol.6, 2003.

BARRETO, Débora. *Dança...:* ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BERGALLO, Andréa. Graduação em dança: contradições e reflexões sobre legitimidade e hegemonia, In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). *Dança e educação em movimento*. 2 ed. São Paulo - Cortez, 2008, p.94-100.

BIGGE, Morris, L. *Teorias da Aprendizagem para professores*. Tradução: José Augusto da Silva Pontes Neto e Marcos Antônio Rolfini. São Paulo EPU (Editora Pedagógica e Universitária), Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BLOMM, Benjamin Samuel. *Características humanas e aprendizagem escolar*. Tradução Maria Angela Vinagre de Almeida. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

BORDENAVE, Juan Días; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOUCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. Tradução Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, Zaia. Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação. *23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2000. p.1-11

CAMINADA, Eliana. *História da dança*: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAMPOS, Túlio. *Pequenos trabalhadores nos sinais e suas experiências no cotidiano da rua*: entre o "espetáculo" do malabares e as brincadeiras, os riscos e as tensões do trabalho explorado. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAVASIN, Cátia Regina. A dança na aprendizagem. 2003. 8p. ICPG Instituto Catarinense de Pós-Graduação. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010/Arte/artigos/dança_aprend.pdf (Acesso 10 Novembro 2010)

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2005.

DANTAS, Mônica. *Dança*: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

DAMO, Arlei Sander. *Do dom à profissão*: uma etnografia do futebol espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. 435 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. *A motivação humana e o gesto técnico no contexto da Dança*. 1998. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

DINIZ, Thays Naig; SANTOS, Gisele Franco de Lima. História da dança – sempre. In: DONAT, Míriam; IVANO, Rogério (orgs). *Anais do VII SEPECH* - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina: Eduel, 2008. Disponível em: *www2.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos.../ThaysDiniz.pdf - Acesso:10 de Setembro de 2009*

FARIA, Eliene Lopes. *A aprendizagem da e na prática social*: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte. 2008. 229f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender*: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FARO, Antônio José. *Pequena história da dança*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

FUNDAÇÃO CLÓVIS SALGADO. *O Palácio das Artes é muito mais do que um grande teatro*: É o grande centro cultural de Minas Gerais. Belo Horizonte, Set. 1998.

FUHRMANN, Ivana Vitória Deeke. *Por que eu danço, por que tu danças, por que ele dança?* Um estudo sobre estratégias sociais em contexto escolar de educação complementar. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Tradução: Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GASPARI, Telma Cristiane. A Dança Aplicada às Tendências da Educação Física Escolar. In: Revista *Motriz*, Set/Dez 2002, v.8 n.3, p. 123 – 129.

GIUSEPP, Erik. ROMERO, Elaine. "...Para ser macho não pode negar fogo, tem que ser viril. Então não tem nada a ver com a dança...". In: *Revista da FACED* n.08, 2004. Universidade Federal da Bahia. (p.139-154)

GOLDMAN, Márcio. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. In: *Etnográfica*, Vol. X (1), 2006, pp.161-173.

GOLDMAN, Márcio. Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. In: *Revista PontoUrbe*. Ano 2, 2008.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Escolarização, estranhamento e cultura. In: *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Recife, UFP, set. 2007.

GONÇALVES, Michelle Carreirão. *Corpos e subjetivações*: o domínio de si e suas representações em atletas e bailarinas. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GONÇALVES, Michelle Carreirão. VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, gêneros, subjetivações: Sobre o domínio de si em bailarinas e atletas. In: *Fazendo Gênero* 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: Origens de um diálogo. *Cadernos CEDES* v. 18 n. 43 Campinas Dec. 1997.

HALLAM, Elizabeth; INGOLD, Tim. Creativity and cultural improvisation: an introduction. In: HALLAM, Elizabeth; INGOLD, Tim (orgs.) *Creativity and cultural improvisation*. Berg, New York, 2007.

HANKS, William F. Prefácio. In: LAVE, Jean, WENGER, Etienne. *Situated Learning*: legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2a. (reimpressão com alterações). Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

INGOLD, TIM. Beyond Art and Technology: The Antropology of Skill. In: SCHIFFER, Michael Brain. *Anthropological perspectives on technology*. Albuquerque (NM): University of New Mexico Press, 2001b. p.17-31.

INGOLD, Tim. From de transmission of representations to the education of attention. In: Whitehouse (ed), *The Debated Mind*: Evolutionary Psychology versus Ethnography, Oxford: Berg. 2001a. p. 113-153.

INGOLD, Tim. "Da transmissão de representações à educação da atenção" In: *Educação, Porto Alegre*, v.33, n.1, p.6-25. Jan./Abr.2010. (Tradução feita por José Fonseca, autorizada pelo autor em 2009).

INGOLD, Tim. Modes of creativity in life and art. Introduction. In: HALLAM, Elizabeth; INGOLD, Tim (orgs.) *Creativity and cultural improvisation*. Berg, New York, 2007, p. 45-53.

INGOLD, Tim. *The perception of the environment*: essays on livelihood, dwelling and skill. Londres e Nova Yorque; Routledge, 2000.

INGOLD, Tim. *Three in one*. University of Manchester, Oxford Road, England. April 1999

KALLÁS, Águeda Moraes de Carvalhaes e. *Expressividade Mineira na dança Folclórica*: um referencial de grupo na modernidade. Belo Horizonte: Cuatiara, 2006.

LAVE, Jean, WENGER, Etienne. *Situated Learning*: legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jean. *Epilogue*: Situated learning and Changing Practice. In: AMIN, Ash; ROBERTS, Joanne. Community, economic creativity, and organization. Oxford: New York, 2008, p. 283-296.

LIMA, Dartel Ferrari de. *Dicionário de esportes*. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. *Revista de Antropologia*, vol. 40 n.2. São Paulo, 1997.

MALINOWSKI, B. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). *Desvendando máscaras sociais.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1990.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje*: textos e contextos. 2 ed – São Paulo: Cortez, 2001.

MCKINLAY, Penny. *Elefantes não dançam balé*. São Paulo: DBA, 1998. (Ilustrações Graham Percy, Tradução Thaïs Costa).

MELO, Victor Andrade; LACERDA, Cláudio. Masculinidade, dança e esporte: "Jeux (Nijinsky, 1913), "Skating Rink" (Borlin, 1922) e "Le Train Bleu" (Nijinska, 1924). *Revi. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, v.30. n.3, p.45-62, Maio, 2009.

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

MINELLO, Daniela. *A dança e as práticas educativas*: uma experiência corporal reflexiva na formação de professores. 2006, 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MORANDI, Carla Silva Dias de Freitas. *Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.

MOURA, Deborah Kramer Rolim De. *O uso de dicas de aprendizagem no ensino de habilidades da dança moderna*. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

O Palácio das Artes. Belo Horizonte, 1971.

OLIVEIRA, Marina Trench de. Cabelos: da etologia ao imaginário. *Revista Brasileira de Psicanálise* · Volume 41, n. 3, 2007. p 135-151.

OSSONA (1988), Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988. [tradução: Norberto Abreu e Silva Neto]

PEIRANO, Mariza G. S. *A favor da etnografia*. In: Série Antropologia. Brasília, 1992.

PELLEGRINI, Luís. Introdução. In: VIANNA, Klauss. *A dança*. (em colaboração com Marco Antônio de Carvalho- 3.ed – São Paulo. Summus, 2005.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. *Linguagem e cognição*: uso de analogias e metáforas no ensino de balé em escolas de Belo Horizonte. 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PIRES, Flávia Ferreira. *Quem tem medo de mal-assombro?* Religião e Infância no semi-árido nordestino. 2007. 235f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PORTINARI, Maribel. *História da dança*. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1989.

REIS, Glória; AVELLAR, Marcelo Castilho. *Pátio dos Milagres*: 35 anos do Palácio das Artes, um retrato. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Fundação Clóvis Salgado, 2006

ROCHA, Priscilla Alvarenga; ROMARCO, Evanize Kelli Siviero; AMORIM, Cavalcanti Clara; ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. Contribuições da dança no processo ensino aprendizagem de jovens e adultos. In: *Revista Conexão* UEPG. Ponta Grossa, v.1, nº 5, 2009. p.19 -24.

RODRIGUES, Ana Luisa Soares; CARNEIRO, Natália Martins. "Dança" na/da Educação Física Escolar: alguns possíveis diálogos com as Diretrizes Curriculares de Educação Física da Educação Básica da Secretaria Estadual da Educação do Estado de Minas Gerais. In: Conbrace: *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Recife, UFP, set, 2007.

SAHAKIAN, Willian S. *Aprendizagem*: sistemas, modelos e teorias. [tradução Cláudia Toledo Massadar] 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1980.

SANTOS, Eliete Cristina dos. ALMEIDA, Valéria Zanetti de. *História do balé*: Da corte renascentista à terra de Cassiano. In: *X INIC Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação* – Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), 2006. p.1891-1894.

SANTOS, Éderson Costa dos. *Um jeito masculino de dançar*: pensando a produção de masculinidades de dançarinos de Hip-Hop. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009b.

SANTOS, Josiane Tavares; LUCAREVSKI, Juliana Araújo; SILVA, Renata Moreira. Dança na escola: Contribuições na fase pré-escolar. In: *psicologia.com.pt* (Revista Eletrônica de Portugal), http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0046.pdf, 2005. p.1-11.

SANTOS, Tatiana Mielczarski dos. *Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana*: a performance artística do balé clássico como performance de gênero. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. *O Arpão e o Anzol*: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá). 2007. 402 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SEGNINI, Marina Petrilli. *Sofrimento e prazer no trabalho artístico em dança*. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, Comunicação e cultura*: a dança contemporânea em cena. Campinas- SP: Autores Associados, 2006.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. In: *Pró-Posições*. Vol. 9. n.2 (26). Junho de 1998. p. 55-61.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: *Cadernos Cedes,* ano XXI, n 53, abril/2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla S. D. de Freitas. *Entre a arte e a docência*: a formação do artista da dança.Campinas, SP: Papirus, 2006.

VELHO, Otávio. De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico. In: *Mana*, 7(2):133-140, 2001.

VELHO, Otávio. *Trabalhos de campo: antinomias e estradas de ferro*. Aula inaugural no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, mar., 2006.

VIANNA, Klauss. *A dança*. (em colaboração com Marco Antônio de Carvalho) - 3.ed – São Paulo. Summus, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

WACQUANT, Loic. *Corpo e alma:* notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Tradução Ângela Ramalho, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GLOSSÁRIO

- ***Bras bas*** (pronuncia em português bra ba***)-*** Braços baixos. Esta posição é o atenção dos bailarinos. Os braços formam um círculo com as palmas da mão de frente uma para a outra e as costas das mãos repousando nas coxas. Os braços devem ficar pendurados livremente mas sem permitir que os cotovelos toquem no corpo.

- ***Balancé*** **-** Passo balançado. Este passo é muito parecido com o passo de valsa e é uma alternativa de balança, passando o peso de um pé para o outro. O balancé pode ser feito cruzando o pé na frente ou atrás. Quinta posição, pé direito para frente. Demi-plié, dégagé o pé direito para a segunda posição e desloca sobre o mesmo levemente em demi-plié cruzando o pé esquerdo atrás do tornozelo direito e inclinando a cabeça e o corpo para a direita. Pisa no pé esquerdo demi-pointe atrás do pé direito levantando este ligeiramente, e depois deixa-se cair novamente sobre o pé direito em demi-plié com o pé esquerdo levantado com um cou-de-pied atrás.

- ***Battement Glissé*** **- Battement** (pronuncia bateman) - Batida. **Glissé -** Escorregando, deslizando.

- ***Borboletinha*** **-** De acordo com Pereira (2005, p.146) “Exercício para aumentar a flexibilidade do quadril”; “rotação externa e alongamento da articulação do quadril”.

- ***Changements*** **(**pronuncia changiman**)** – salto, troca a perna

- ***Échappés*** **-** Um échappé é um passo de salto, onde os dois pés pulam fechados em quinta e trocam de lugar no ar, acabando em demi-plié no chão. Dependendo do caso, échappés são feitos da segunda para a quarta posição, os dois pés em distâncias iguais do centro original de gravidade.

- ***Fondue ou Fondu*** **-** significa d**e**scida, derretido. “Um termo utilizado para descrever a baixa do nível do corpo através da dobradura dos joelhos da perna de base. Saint-Léon escreveu "Fondu é em uma perna enquanto plié é em duas".

- ***Pas de deux* –** Dança a dois

- ***Passé*** (pronuncia passê***)*** - Um movimento auxiliar no qual o pé da perna que está em movimento passa pelo joelho da perna de apoio, de uma posição para outra.
(*Helena Katz – movimento no qual o pé da perna que está com o joelho dobrado sobe até o joelho da perna de apoio 2003, p. 269*)

- ***Petit Jeté Derriére* -** De acordo com a explicação da Vanessa [professora] durante a aula *Petit* significa pequeno, *Jeté* é o nome do passo e existem milhões de saltos que chamam *Jeté*, é um passo que começa com as duas pernas no chão e termina em uma perna só. E *Derriére*, seria para trás. Então é um pequeno salto que começa nas duas pernas apoiadas no chão e termina com a perna que estava na frente apoiada atrás.

- ***Plié*** (pronuncia - pliê) - Uma dobra de joelhos ou joelho. Este exercício torna as juntas e os músculos mais flexíveis e maleáveis bem como tendões mais elásticos. Existe o plié, que é uma dobra não muito acentuada dos joelhos, e o grand plié, onde a dobra dos joelhos é bem acentuada, levantando os calcanhares quando já perto do chão na 1ª, 3ª e 5ª posição.

- ***Port de bras*** (pronuncia por de bra)- um movimento ou série de movimentos feitos com um braço ou braços em diversas posições; a passagem dos braços de uma posição para outra; termo para um grupo de exercícios que torna o movimento dos braços mais gracioso e harmonioso.

- ***Retiré*** - Uma posição na qual a coxa é levantada para cima de modo que a ponta do pé fique encostada levemente no joelho.

- ***Rise*** (pronuncia raise) – do Inglês elevar – é também chamado de **Relevé** (francês)- Elevado. Uma elevação do corpo em pontas ou meia pontas, ponta ou meia-ponta.
relevé: ["raised"]. Um movimento no qual os calcanhares ficam levantados do chão. Este levantamento deve ser suave ou ajudado por uma mola suave, dependendo da escola. Um dancarino (a) em tal posição é dito que está "in releve" ou "on pointe".

- ***Skips*** *– saltos*

- **Soubressaut (sobresô) –** Um salto dado da quinta posição para frente (en avant, croisé ou ouvert en avant). Quando o corpo está no ar os joelhos e as pontas estão esticadas, o pé da frente deve esconder o pé de trás. Caia simultaneamente com os dois pés na quinta posição com o mesmo pé à frente que iniciou o salto.

- ***Sotês*** –saltos

- ***Tendu* (pronuncia tandi)** ["stretched"] **- Esse** é um movimento de barra básico que é comum a ser usado em movimentos de balé. O *tendu* **(mesmo que *battement tendu*)** é quando o dançarino (a) aponta para fora em amplitude começando pelo seu tronco indo até os dedos do pé.

REFERÊNCIAS

KATZ, Helena. A dança, pensamento do corpo. NOVAES, Adauto (org). O homem máquina: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Fonte: ROSAY, Madeleine. *Dicionário de Ballet.* Ed. Nórdica. In: BLOG: http://blogdanceadanca.blogspot.com/2009/09/dicionario-de-ballet.html. (Acesso: 16 Março, 2010)

http://www.dancehelp.com/articles/dance-dictionary/ballet-dictionary.aspx. (Acesso: 25 Outubro 2010).

ESTRUTURA CURRICULAR DEPARTAMENTO DE DANÇA

<table>
<tr><td colspan="3">CURSO BÁSICO
6 ANOS DE DURAÇÂO</td><td colspan="2">CURSO PROFISSIONALIZANTE
3 ANOS DE DURAÇÃO
Pré Requisitos:
Ter concluído ou estar cursando o ensino médio</td></tr>
<tr><td>TURMA</td><td>IDADE</td><td>DISCIPLINAS</td><td>TURMA</td><td>DISCIPLINAS</td></tr>
<tr><td>Preliminar I</td><td>8 a 9 anos</td><td>Técnica de Dança Clássica</td><td rowspan="2">Primeiro Ano Profissionalizante</td><td rowspan="2">Técnica de Dança Clássica
Técnica de Dança Contemporânea
Apreciação Musical
Prática de Repertório Clássico
Composição Coreográfica
História da Dança</td></tr>
<tr><td>Preliminar II</td><td>9 a 10 anos</td><td>Técnica de Dança Clássica</td></tr>
<tr><td>Primeiro Ano Básico</td><td>10 a 11 anos</td><td>Técnica de Dança Clássica
Sensibilização Musical</td><td rowspan="2">Segundo Ano Profissionalizante</td><td rowspan="2">Técnica de Dança Clássica
Técnica de
Dança Contemporânea
Caracterização Cênica
Anatomia e Fisioterapia aplicadas à Dança
História da Dança
Prática de Repertório Clássico
Dança Folclórica
Composição Coreográfica</td></tr>
<tr><td>Segundo Ano Básico</td><td>11 a 12 anos</td><td>Técnica de Dança Clássica
Introdução às sapatilhas de ponta
Iniciação à Dança Moderna
Dança Popular</td></tr>
<tr><td>Terceiro Ano Básico</td><td>12 a 13 anos</td><td>Técnica de Dança Clássica
Dança Moderna
Dança Criativa e Improvisação
Percussão Rítmica
Técnica de pontas</td><td rowspan="2">Terceiro Ano Profissionalizante</td><td rowspan="2">Técnica de Dança Clássica
Técnica de Dança Contemporânea
Prática Profissional
Prática de Repertório Clássico
Composição Coreográfica
Metodologia de Ensino</td></tr>
<tr><td>Quarto Ano Básico</td><td>13 a 14 anos</td><td>Técnica de Dança Clássica
Dança Moderna
Dança Criativa e Improvisação
Anatomia aplicada à dança
Técnica de pontas
Variações de Repertório</td></tr>
</table>

Departamento de Dança – Curso Básico - 2010														
Horário	**SEGUNDA**			**TERÇA**		**QUARTA**		**QUINTA**			**SEXTA**			
	Estúdio A	Estúdio B	Sala de Vídeo	Estúdio A	Estúdio B	Estúdio A	Estúdio B	Estúdio A	Estúdio B	Estúdio C	Estúdio A	Estúdio B	Sala Branca	
13h30 às 15h00	Básico 3 Moderno	Básico 2 Técnica Clássica		Básico 2,3 Técnica Clássica PONTAS	Básico 2,3,4 Técnica Clássica RAPAZES	Básico 2 Técnica Clássica	Básico3 Técnica Clássica	Básico 2,3 Técnica Clássica PONTAS	Básico 2,3,4 Técnica Clássica RAPAZES		Básico 3 Técnica Clássica	Básico 2 Moderno		
15h00 às 16h30	Básico 3 Técnica Clássica	Básico 2 Dança Popular	Básico 4 Anatomia	15:00 as 16:00 Preliminar 1	Básico 4 Técnica Clássica	Básico 3 Moderno	Básico 2 Moderno	Básico 4 Técnica Clássica	15:00 as 16:00 Preliminar 1		Básico 3 e 4 Dança criativa	Básico 2 Técnica Clássica	Básico 1 Sensibilização Musical	
				16:00 as17:00 AULA DE CHÃO Pré 1 e 2					16:00 as17:00 AULA DE CHÃO Pré 1 e 2					
16h30 às 17h55	Básico 1 Técnica Clássica	Básico 4 Técnica Clássica		17:00 as 18:00 Preliminar 2	Básico 4 Moderno	Básico 4 Técnica Clássica	Básico1 Técnica Clássica	Básico 3 e 4 Pontas e Pas deux	17:00 as 18:00 Preliminar 2	16:15 as 17:15 Básico 3 Percussão Rítimca	Básico 4 Moderno	Básico1 Técnica Clássica		

Quadro de Horários – Cefar – elaborado pela autora com base no quadro disponibilizado pela escola 1/2010