

Daniela Grieco Nascimento e Silva

**NOS PASSOS DE UMA DANÇA CIDADÃ: O BALLET CLÁSSICO
COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA EM UMA
ONG DE SANTA MARIA – RS.**



Canoas – RS, 2010

DANIELA GRIECO NASCIMENTO E SILVA

**NOS PASSOS DE UMA DANÇA CIDADÃ: O BALLET CLÁSSICO
COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA EM UMA
ONG DE SANTA MARIA – RS.**

Trabalho de Conclusão apresentado para a banca examinadora do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Professor Doutor Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2010.

DANIELA GRIECO NASCIMENTO E SILVA

**NOS PASSOS DE UMA DANÇA CIDADÃ: O BALLET CLÁSSICO
COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA EM UMA
ONG DE SANTA MARIA – RS.**

Trabalho de Conclusão apresentado para a banca examinadora do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 14 de janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Unilasalle

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreolla
Unilasalle

Prof.^a. Dr.^a. Inês Alcaraz Marocco
UFRGS

Prof.^a. Dr.^a. Maria Clara Bueno Fischer
UNISINOS



“A morte é apenas uma travessia do mundo, tal como os amigos que atravessam o mar e permanecem vivos uns nos outros. Porque sentem necessidade de estar presentes, para amar e viver o que é onipresente. Nesse espelho divino vêem-se face a face; e sua conversa é livre e pura. Este é o consolo dos amigos e embora se diga que morrem, sua amizade e convívio estão, no melhor sentido, sempre presentes, porque são imortais”

(William Penn)

Num dia claro do final de fevereiro de 2008, olhando as disciplinas oferecidas para alunos PEC do Curso de Mestrado em Educação da UFRGS, deparei com algo que chamou minha atenção: Seminário Avançado – *Pesquisa e Produção do Conhecimento: Contribuições de Martins, Boaventura e Melucci*. Era uma disciplina quinzenal, oferecida às sextas-feiras pela manhã e ministrada pelo Professor Nilton Bueno Fischer, de quem havia ouvido falar vagamente como orientador de doutorado de uma amiga.

Resolvi me inscrever, afinal estava pensando em voltar a estudar, fazer um mestrado, quem sabe ministrar aulas em alguma universidade. Rapidamente preenchi a ficha de inscrição (pois o prazo era limite!), reuni documentos e enviei pelo correio.

O fio do tempo se estendeu rapidamente e me envolvi em minhas atividades na Royale. Um dia, lembrei novamente da UFRGS. Resolvi olhar o site e para meu espanto havia sido selecionada em uma das três vagas disponíveis.

Ainda surpresa, viajei a Porto Alegre. Na primeira aula, sala lotada, apresentações dos alunos, todas aquelas “iniciações” de começo de semestre. Ao término da manhã, estava saindo da sala, quando o Professor Nilton me chamou e com voz mansa indagou: “*Tu és a Daniela de Santa Maria?*”. Respondi que sim e ele com um leve sorriso continuou: “*Quero que saibas que a tua ficha tinha um chipe. Me chamava no meio daquele monte de fichas. Tu não podes me decepcionar!*”. Saí sentindo um friozinho na barriga. E agora? Teria que me esmerar muito!

E assim foi. Um semestre de várias leituras, encontros e discussões, rendeu belas amizades e um artigo, a que o Professor Nilton quis dar continuidade. No final de 2008, veio a seleção e a aprovação no Curso de Mestrado em Educação no Centro Universitário La Salle, onde iria ser orientada pelo Professor Nilton.

Do primeiro semestre de 2009 guardarei para sempre as aulas fantásticas de segundas-feiras à tarde, em que tínhamos o privilégio de construir nosso conhecimento em profundas interações com o Professor Nilton e o Professor Balduino Andreola. Eram aulas em que se articulavam rodas de chimarrão que tornavam a “conversa” acolhedora, mas reflexiva, inquietante, prazerosa. Saíamos todos “tocados”, inspirados, com milhares de idéias para nossos projetos de pesquisa.

E eu ainda “ganhava” uma carona do Professor Nilton para a casa dos meus pais na Zona Sul de Porto Alegre, onde ele ia visitar a Beth. Por isso, acompanhei cada passo de dança desse namoro mágico, ouvindo o Nilton falar da Beth com estrelas no olhar. Dessas caronas, nasceram conversas fantásticas, planos e sonhos para o futuro, de que sempre me lembrarei com carinho.

Mas chegou julho. E o Nilton nos deixou. Da dor inicial até a decisão de continuar foi um complicado caminho. É difícil tentar compreender a ausência.

Então, um dia, lembrei que o antônimo de ausência se constitui em presença. Estar presente é fazer parte de um lugar, estar nele, fisicamente ou não.

Gosto de pensar que o Nilton sempre estará presente na minha vida e na de todos que o conheceram. Pois no momento em que partilharmos algo que aprendemos com ele (e não me refiro apenas ao saber acadêmico, mas ao saber para a vida de que o Nilton era mais que pós-doutor!), o Nilton continuará vivo. Vivo por meio dos nossos atos, de nossas palavras, de

nossos gestos, das estrelas que brilharão nos nossos olhos quando falarmos de alguém que amamos.

Muitas vezes, durante o percurso de construção dessa dissertação e em minhas atividades na Royale me surpreendi fazendo alguma “niltisse”! Ou mesmo dizendo: “*Nilton, me envia uma luz!*”. E ele sempre enviou!

Conviver e ser orientanda do Professor Nilton Bueno Fischer foi um aprendizado para toda a minha vida. Foi um dos maiores privilégios que alguém pode almejar ter.

Foi por meio do Nilton que conheci pessoas maravilhosas e, tenho certeza, construí amizades para o resto de minha vida.

Por isso, essa dissertação é sua, Professor Nilton!

Saudades imensas, mas a certeza de que no dia em que eu “*atravessar o mar*” iremos nos encontrar e conversar novamente.

AGRADECIMENTOS

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

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

à Tetê, que sempre cuida tão bem da Royale na minha ausência;

aos queridos amigos Marta Maia e Luiz Alberto Rodrigues, pacientes leitores dos originais;

a Beth Azevedo, nova e amada amiga, que no apoio mútuo num momento de extrema dor, me motivou a continuar a “gestação” dessa dissertação;

aos colegas do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle Peterson Costa, Marianna Ahlert, Cibele Loreto e Paulina Almazán Valdebenito, bem como ao funcionário Ricardo Neujahr, pelos conhecimentos partilhados, pelos emails trocados, pelos cafés, pelos chimarrões, pelos almoços, pela amizade acolhedora que levarei sempre em minha vida;

ao meu orientador, Professor Gilberto Ferreira da Silva, que carinhosamente acolheu o projeto dessa dissertação, respeitando a concepção original e auxiliando-a a nascer;

aos queridos professores do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle Balduino Antonio Andreola, Miguel Orth e Ana Maria Colling, bem como aos ex-professores Luiz Gilberto Krounbauer e Alceu Ravello Ferraro, pela amizade, pelo carinho e pelo incentivo;

aos amigos Marina Chiapinotto e Rafael Santini, que gentilmente cederam suas fotografias para essa dissertação;

à Professora Maria Joane Martins da Silveira, minha querida orientadora de pesquisas na graduação e pós-graduação, pelo incentivo na continuação desse mestrado;

à Professora Norma Scherer Cassel, que no Ensino Médio me fez amar cada vez mais os atos de ler e escrever, e que carinhosamente fez a revisão de português desta dissertação;

aos membros do Grupo de Vanguarda Cultural, que tanto “incendiou” culturalmente e politicamente a cidade de Santa Maria nos finais dos anos de 1960 e inícios de 1970, que me fizeram ser quem sou e acreditar naquilo em que acredito;

às professoras, funcionárias, alunas, pais, mães da Royale Escola de Dança e Integração Social que contribuíram significativamente para a concepção e construção desta dissertação.

“Mas é claro que o sol / Vai voltar amanhã / Mais uma vez, eu sei.../ Escuridão já vi pior / De endoidecer gente sã / Espera que o sol já vem.../ Nunca deixe que lhe digam: / Que não vale a pena / Acreditar no sonho que se tem / Ou que seus planos / Nunca vão dar certo / Ou que você nunca / Vai ser alguém.../ Tem gente que machuca os outros / Tem gente que não sabe amar / Mas eu sei que um dia / A gente aprende / Se você quiser alguém/Em quem confiar Confie em si mesmo!.../ Quem acredita / Sempre alcança.”

(Renato Russo).

RESUMO

O presente trabalho objetiva verificar a influência da prática do Ballet Clássico, tal como desenvolvida na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, nos processos de inclusão social, construção e manutenção da cidadania de jovens da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS. A investigação realizada teve um cunho qualitativo, sendo denominada História de Vida. Para participar deste estudo foram escolhidas duas jovens com faixa etária entre 11 e 16 anos, que participam das ações da Royale há no mínimo quatro anos, pertencentes a famílias cuja renda varia entre um a dois salários mínimos e moradoras de uma das oito comunidades atendidas pela referida ONG. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados a realização de entrevistas abertas com as jovens e suas mães, observações das ações das jovens na Royale e registros fotográficos, sendo as categorias de análise constituídas por eixos temáticos. Os resultados obtidos enfatizam que a prática do Ballet Clássico, tal como desenvolvida na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, influencia positivamente nos processos de inclusão social, construção e manutenção da cidadania de jovens da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS, tornando-as mais sensíveis, criativas, críticas, autoconfiantes e transformadoras.

Palavras – Chave: Ballet Clássico, Inclusão Social, Educação para a cidadania.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de vérifier l'influence de la pratique du Ballet Classique, tel qu'il est développé auprès de l'ONG Royale École de Danse et Intégration Sociale, dans les processus d'inclusion sociale, construction et sauvegarde de la citoyenneté des jeunes venues de la banlieue située dans la zone Ouest de la ville de Santa Maria (RS). La recherche réalisée a eu un caractère qualitatif, étant nommée *Histoire de Vie*. Deux jeunes filles de 11 et 16 ans (qui font partie des activités de Royale depuis à peu près quatre ans, dont la famille recevant au maximum deux salaires minimum et habitant une des huit communautés assistées par l'ONG) ont été choisies pour participer de cette recherche. On a eu comme outils de recherche, la réalisation des entretiens ouverts aux jeunes filles et aussi à leurs mères, des observations de leurs activités à l'intérieur de l'École, ainsi que des registres photographiques, formant des analyses constituées par des axes thématiques. Les résultats obtenus soulignent que la pratique du Ballet Classique, tel qu'il est développé à Royale, a une influence positive dans les processus de l'inclusion sociale, construction et sauvegarde de la citoyenneté des jeunes filles issues de la banlieue située dans la zone Ouest de la ville de Santa Maria (RS), en leur rendant plus sensibles, créatives, critiques, autoconfiantes et transformatrices.

Mots-clés: Ballet Classique, Inclusion Sociale, Éducation pour la citoyenneté.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Bailarinas em exercícios de aquecimento – <i>Barre à terre</i>	15
Figura 2. Bailarina realizando um <i>demi plié</i> e <i>grand plié</i> em 1ª posição.....	21
Figura 3. A Dança.....	22
Figura 4. A Dança na Idade Média.....	25
Figura 5. A Dança na Corte de Luís XIV.....	28
Figura 6. As Cinco Posições.....	29
Figura 7. Retrato de Maria Taglioni.....	31
Figura 8. Fotografia da Escola do Ballet Bolshói nos anos de 1950.....	33
Figura 9. Fotografia da fachada da Escola de Dança Maria Olenewa.....	34
Fig. 10. Alunos da Escola do Teatro Bolshói do Brasil.....	36
Figura 11. Bailarinos realizando um <i>battement tendu a la seconde</i>	37
Figura 12. Representação das várias tribos adolescentes.....	40
Figura 13. Crianças em uma sala de aula da época vitoriana.....	42
Figura 14. Jovens bailarinas da Royale.....	43
Figura 15. Pina Bausch	45
Figura 16. Agripina Vaganova e uma aluna.....	47
Figura 17. Svetlana Zakharova, primeira bailarina do Ballet Bolshói, Rússia.....	48
Figura 18. Crianças em uma aula de ballet clássico.....	50
Figura 19. Escultura de bailarina na barra executando um <i>battement tendu jeté</i>	52
Figura 20. Atenas na Antiguidade Clássica.....	54
Figura 21. Senado Romano.....	56
Figura 22. Dinastia Tudor e a Corte.....	58
Figura 23. Proclamação da Independência dos EUA.....	60
Figura 24. A Liberdade Guiando o Povo.....	63
Figura 25. Aula de Ballet Clássico na Edisca.....	67
Figura 26. Espetáculo de dança realizado pela Edisca.....	68
Figura 27. Desenho de bailarino realizando um <i>rond de jambe à terre</i> ,.....	70
Figura 28. Localização geográfica da cidade de Santa Maria.....	71
Figura 29. Bailarinas da Royale ensaiando.....	73
Figura 30. Bailarinas da Royale Cia. De Dança em uma aula.....	76
Figura 31. Aula de Apoio Pedagógico na Royale.....	78

Figura 32. Aula de Artes Plásticas na Royale.....	79
Figura 33. Aula de Língua Francesa na Royale.....	80
Figura 34. Desenho de bailarino realizando um <i>battement frappé</i>	86
Figura 35. Camila e sua mãe Zenilda.....	93
Figura 36. Fachada da casa de Camila.....	94
Figura 37. Rua onde mora Camila.....	94
Figura 38. Patrícia e sua mãe Viviane.....	95
Figura 39. Casa de Patrícia.....	96
Figura 40. Rua onde mora Patrícia.....	96
Figura 41. Svetlana Zakharova realizando um <i>adágio</i> em aula.....	104
Figura 42. Patrícia realizando um <i>demi-plié</i> em pontas na barra.....	106
Figura 43. Camila realizando um <i>developpé devant</i> na barra.....	107
Figura 44. Patrícia no ensaio de uma coreografia na Royale.....	109
Figura 45. Camila realizando um <i>detiragé a la seconde</i> em aula.....	114
Figura 46. Camila no palco do Theatro Treze de Maio.....	117
Figura 47. Patrícia no palco do Theatro Treze de Maio.....	118
Figura 48. Familiares e amigos na fila para entrada no Theatro Treze de Maio.....	120
Figura 49. Yulia Makhalina e Nicolai Borodin, primeiros bailarinos do Ballet Kirov, Rússia.....	122
Figura 50. Entrada da casa de Camila.....	124
Figura 51. Cozinha da casa de Camila.....	124
Figura 52. Cozinha da casa de Patrícia.....	125
Figura 53. Patrícia assistindo à televisão na sala de sua casa.....	125
Figura 54. Patrícia e colegas durante o aquecimento.....	127
Figura 55. Camila e colegas durante o início do aquecimento.....	129
Figura 56. Bailarinas da Royale elegendo o Tema Gerador.....	131
Figura 57. Reunião de pais na Royale.....	133
Figura 58. Yulia Makalina, primeira bailarina do Ballet Kirov, Rússia.....	139
Figura 59. Camila em seu quarto.....	145
Figura 60. Patrícia brincando com seu cachorro.....	146
Figura 61. Camila na aula de Ballet Clássico.....	146
Figura 62. Patrícia na aula de Ballet Clássico.....	146
Figura 63. Camila no palco do Theatro Treze de Maio.....	147
Figura 64. Patrícia no palco do Theatro Treze de Maio.....	148

Figura 65. Bailarinas realizando Port de Bras.....	149
Figura 66. Bailarina realizando uma piruette.....	157

1. BARRE À TERRE - INTRODUÇÃO

“A dança é uma linguagem, e essa linguagem não é apenas uma satisfação do corpo ou do corpo-a-corpo. É uma arte que transcende o corpo”.

Françoise Dolto.



Figura 1 – Bailarinas em exercício de aquecimento.
Fonte: Site Google, 2009.

A dança é considerada uma das mais belas manifestações artísticas que o corpo humano é capaz de realizar. É a transformação dos movimentos corporais em significados poéticos. Mas para que a arte corporal possa realizar-se plenamente faz-se necessário “trabalhar” o corpo, de maneira que o mesmo possa internalizar as técnicas específicas da dança, exprimindo-as por meio dos gestos e dos movimentos.

Segundo Agripina Vaganova (1991), uma aula de ballet clássico sempre deve iniciar com o pré-aquecimento dos músculos no chão da sala de aula, exercício denominado de *barre à terre*, que envolve várias sequências de alongamentos. Depois seguem os exercícios na barra, no centro da sala e na diagonal.

Assim, as palavras da psicanalista francesa Françoise Dolto começam a “aquecer” essa dissertação de mestrado, pois as mesmas remetem a minha própria história. É uma história construída na e pela arte e imensamente marcada pelos desejos de meus pais e seus amigos,

que sempre se inquietaram com as problemáticas políticas, sociais e culturais do Brasil e do mundo e lutam para transformá-las.

Desse modo, minha vida e meu trabalho são profundamente permeados por essas marcas que, conforme Melucci (2004) formam minha própria identidade, ou seja, minha capacidade de reconhecer-me e ser reconhecida, refletindo, criando, agindo, construindo, dentro de um sistema de relações que me modificam constantemente e também modificam os demais.

A busca pelo mestrado em educação assinala um novo momento: a possibilidade de repensar a mim mesma e a meu trabalho, podendo assim voltar a pesquisar e escrever sobre dança, que, ressaltado, é uma forma encontrada de nunca parar definitivamente de dançar. Pois, conforme Dolto (1999), a linguagem da dança transcende o próprio corpo, podendo ser escrita e reescrita de várias maneiras: no corpo de quem dança, no corpo de quem assiste a um espetáculo de dança e também (por que não?) no corpo de quem reflete, escreve e lê sobre dança. Já que a dança é capaz de sensibilizar tanto o artista quanto o expectador, acredito que é uma arte reflexiva que proporciona novos olhares, novas escutas, novas sensações sobre si mesmo e sobre o entorno.

Mas busco mais que refletir sobre os movimentos da dança. Penso, acima de tudo, em falar sobre a transformação que a dança possibilita em corpos cujo discurso social vigente exclui do processo artístico, em corpos de jovens de uma região periférica, operária, violenta, esquecida da cidade de Santa Maria – RS.

Desejo mais do que tudo verificar as transformações que, a partir do corpo que começa a reconhecer-se por meio dos gestos e dos movimentos, modificam a vida pessoal e social dessas jovens, ou seja, que sonhos, que aspirações, que reflexões, que ações, que emoções tais fatos acarretam. Tal idéia pode ser visualizada por meio da capa deste projeto, que mostra jovens bailarinas da Royale expressando sua corporeidade e suas emoções no palco do Theatro Treze de Maio, na cidade de Santa Maria – RS.

Ao retirar a dança da redoma de cristal enraizada por séculos, onde era basicamente desenvolvida no Brasil por meninas ricas e brancas, sendo assim uma arte elitista, de caráter tipicamente burguês, e colocá-la a serviço da vida, da transformação e da esperança, faz-se dessa arte um importante instrumento de construção e manutenção da cidadania.

Este é o meu trabalho e essa a minha trajetória: da bailarina que um dia fui, que experimenta desde os 5 anos de idade em seu corpo a arte da dança, à educadora profundamente comprometida com um processo de transformação cultural, educacional e política.

São as minhas vivências entrelaçadas com as vivências de todos os que fazem parte do meu trabalho, de todos os que se comprometem com um processo de mudança real em nossa sociedade.

Gostaria de ressaltar que a partir da criação do ECA, promover e defender os direitos da criança e do adolescente no Brasil passou a significar a necessidade de combater certas práticas e de incentivar outras tantas em relação à população infanto-juvenil.

No plano da defesa dos direitos, vimos a expansão de ações sociais que objetivam combater o trabalho e a mortalidade infantil, o cerco à evasão e à repetência escolar e a repressão ao abuso, à negligência e aos maus tratos às crianças e aos adolescentes nas famílias e nas instituições.

No plano da promoção dos novos direitos, constatamos o surgimento de uma nova geração de programas sociais e educativos, em que a arte, o esporte, a cultura, a comunicação, o protagonismo juvenil ocupam uma condição de centralidade, sobrepondo-se aos itens mais assistenciais do atendimento, que passam a funcionar como suportes dessas ações superiores.

A partir desses pressupostos, almejo que as ações destinadas às crianças e aos adolescentes no Brasil transitem definitivamente do campo da assistência para o campo da educação, no sentido mais pleno do termo educação, conforme demonstra o Relatório Jacques Delors (1996) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Espero, então, que esta dissertação de mestrado venha a contribuir de maneira significativa para a sistematização de uma literatura acadêmica no campo educacional que possa refletir sobre as experiências de Organizações Não – Governamentais que tenham a arte como foco no processo educativo e de construção e manutenção da cidadania de populações menos favorecidas, pois se constatou ainda pouca produção nesse sentido no Brasil, sendo que a existente concentra-se sobretudo na área de Educação Física.

De mãos dadas com a ousadia, esta dissertação pretende contar uma história. Uma história que começou comigo, mas que, ao emocionar outras pessoas, carrega a marca do coletivo.

É uma história sobre meninas e jovens que redescobriram o sonho e que atualmente não têm mais medo de sonhar, pois sabem que têm o direito de lutar para concretizá-lo.

Quando eu e meu orientador pensamos na estrutura desta dissertação, que falará acima de tudo sobre a arte da dança e sua transformação, decidimos sistematizá-la na sequência de exercícios realizados em uma aula de ballet clássico.

Após o primeiro capítulo, *barre à terre*, que se constitui nessa introdução, virão os exercícios de barra. O segundo capítulo, corresponde ao *plié* (primeiro exercício realizado na

aula), e contará um pouco da história da dança no ocidente, desde a Antiguidade até o advento da Escola Russa de Ballet. Nesse capítulo também serão explorados aspectos relativos ao desenvolvimento do Ballet Clássico no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul. Para tal foram tomadas por base, principalmente, as obras de Maribel Portinari (1989) e Paul Bourcier (2006).

Os *battements tendus* correspondem ao terceiro capítulo, em que serão apresentados os aspectos discursivos e significativos do corpo e da dança, de acordo com pressupostos de Alberto Melucci (2004), Esteban Levin (1999), Mônica Dantas (1999), Agripina Vaganova (1991), Alicia Fernández (2001), etc.

Concebendo o corpo como a primeira via de comunicação da criança com o mundo, ele é construído por meio da palavra, que escreve simbolicamente sua condição humana. E é por meio da percepção do corpo que o sujeito toma consciência de si mesmo e do entorno, alicerçando sua identidade.

A dança é uma arte que depende unicamente do corpo, por isso é considerada a mais antiga forma de expressão do ser humano. Ao propiciar o reconhecimento do corpo como modo de expressão, a dança permite que o sujeito construa uma nova imagem de si mesmo, que será reconhecida pelo outro.

A Metodologia do Ballet Russo, desenvolvida por Agripina Vaganova no início do século XX, ensina que os movimentos devem ser trabalhados em harmonia com o corpo, pois é este que representa a totalidade da dança. As aulas realizadas pela metodologia russa proporcionam que os bailarinos venham a conhecer seus corpos, compreendendo a mecânica dos movimentos que realizam, de modo a executá-los perfeitamente e com profundo respeito por seus corpos.

Mas o que predominou durante séculos em relação à prática do Ballet Clássico foi uma visão tecnicista, que valorizava o desempenho técnico em detrimento do sentimento, da emoção, da expressão plena do sujeito através de seu corpo.

Os *battements jetés ou glissés* constituem o quarto capítulo, abordando aspectos referentes à evolução histórica do conceito de cidadania e de inclusão social, relacionando-os com uma experiência bem sucedida no terceiro setor brasileiro. Para tal, têm-se como referência autores como James Pinsky (2008), Maria Tereza Mantoan (2005) e Peter Mittler (2003).

A cidadania desenvolveu-se conjuntamente com a evolução das sociedades, carregando uma temporalidade histórica específica. Para cada grupo social ela dita normas, valores e regras de conduta que regem concepções diferenciadas dos direitos e deveres dos indivíduos.

Então, exercer a cidadania torna-se sinônimo de estar incluído na sociedade, usufruindo plenamente dos bens culturais e sociais, participando do poder político e possuindo condições apropriadas de vida.

O quinto capítulo, *rond de jambe*, apresenta o contexto empírico em que se realizou a pesquisa, ou seja, a cidade de Santa Maria e a Organização Não – Governamental Royale Escola de Dança e Integração Social.

Os *battements frappés* se constituem no sexto capítulo, mostrando a metodologia seguida no percurso da pesquisa, no caso, a História de Vida, que conforme Araújo e Santos (2007), investigou, registrou e analisou a experiência de vida de jovens de comunidades da zona oeste da cidade de Santa Maria, que frequentam as ações da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social. Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas entrevistas abertas com as jovens e suas mães, observações das ações das jovens na Royale e registros fotográficos.

As categorias de análise foram constituídas por eixos temáticos, que de acordo com o proposto por Rosália Duarte (2004), consistem em organizar, por meio das informações fornecidas pelas entrevistadas, pelas observações e pelas fotografias, eixos de análise articulados aos objetivos da pesquisa.

O *adágio*, sétimo capítulo, refere-se à análise dos dados obtidos em relação aos eixos temáticos corpo e dança, levando em consideração não apenas o corpo que dança, mas aspectos relacionados ao mesmo como a alimentação da bailarina, rotina de cuidados com o corpo, aprendizagem por meio do corpo, auto - imagem da bailarina clássica, auto – imagem construída pelas jovens, inclusão cultural.

O oitavo capítulo - *grand battements* - corresponde à análise dos dados obtidos em relação ao eixo temático educação, analisando a influência do processo educativo desenvolvido pela Royale Escola de Dança e Integração Social na vida das jovens e de suas famílias em relação principalmente a sua inclusão social e cultural, interações sociais e comunitárias, correlações com a escola regular, edificações de sonhos para o futuro.

No *detiragé*, nono capítulo, são tecidas as considerações finais deste estudo.

Os *port de bras*, um dos primeiros exercícios realizados no centro da sala, são as referências bibliográficas.

E as *piruettes*, um dos exercícios do centro da sala, constituem-se nos anexos.

Tecendo o tênue fio da memória, abrem-se as cortinas, ilumina-se o palco e as bailarinas começam a entrar em cena, iniciando o belo e grandioso espetáculo da vida.

2. PLIÉS – UMA PEQUENA HISTÓRIA DA DANÇA NO OCIDENTE

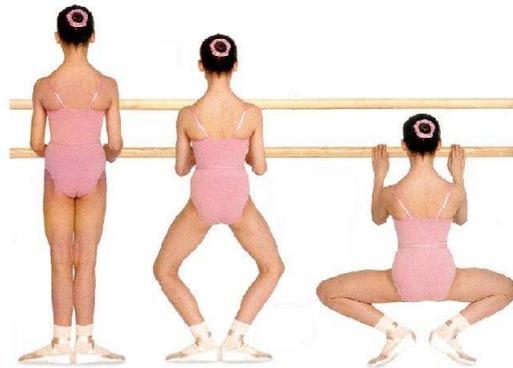


Figura 2 - Bailarina realizando um *demi plié* e *grand plié* em 1ª posição.
Fonte: Site Google, 2009.

Os *pliés* (*demi e grand*) são feitos nas cinco posições de pés e pernas estipuladas na técnica do ballet clássico e o mesmo “é encontrado em todos os passos de dança, e por isso deve ser dada atenção particular a ele durante os exercícios” (VAGANOVA, 1999, p. 30).

Para compreender a dança, deve-se então, conhecer sua história, saber de suas origens, de sua sistematização. E é esse o objetivo deste capítulo: apresentar a evolução da arte do movimento, dando maior ênfase à evolução do Ballet Clássico que é o objeto de estudo desta pesquisa.

2.1. Da Antiguidade à Idade Média

O movimento sempre acompanhou a evolução humana, sendo a linguagem corporal antecedente da linguagem oral. O homem pré-histórico utilizava seu corpo não apenas como instrumento de sobrevivência, mas, acima de tudo, como um meio importante de comunicação com o mundo. Mover-se era praticamente sinônimo de viver, pois “antropólogos e arqueólogos assumem que o homem primitivo dançava como sinal de exuberância física, rudimentar tentativa de comunicação e, posteriormente como forma de ritual” (PORTINARI, 1989, p.17).

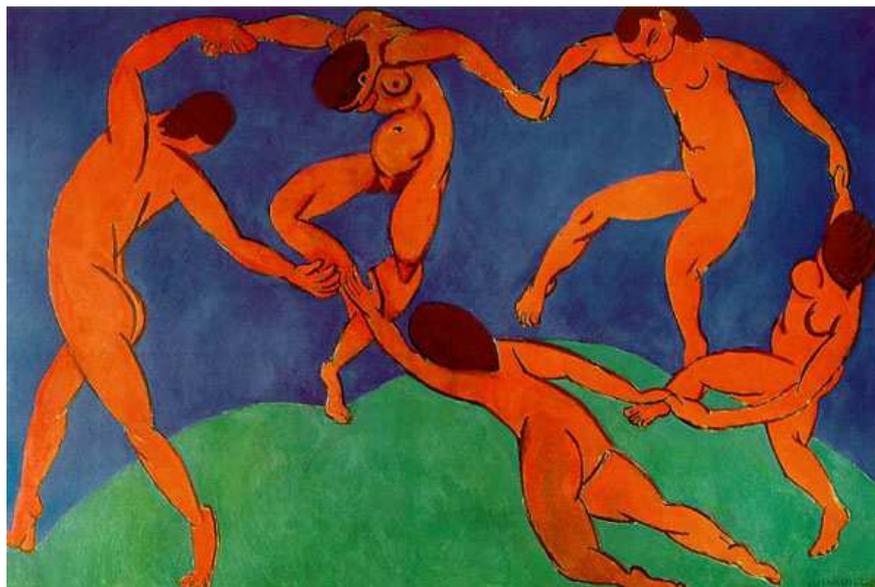


Figura 3 – A Dança, de Henri Matisse.
Fonte: Site Google, 2009.

A tela “A Dança”, de autoria de Henri Matisse, demonstra que desde tempos remotos, homens e mulheres dançaram em florestas e povoados, em volta de fogueiras, dentro de cavernas, em noites de lua cheia. Por meio de movimentos repetitivos e ritmados, muitas vezes usando a forma de roda para realizar movimentos em grupo, aqueciam seus corpos, cultuavam deuses e deusas, celebravam as forças da natureza, preparavam-se para caçadas ou combates.

Propiciar espíritos benfazejos, exorcizar forças maléficas, atrair a energia dos astros originaram rituais primitivos que tinham na dança uma das suas manifestações. Esses rituais, indicando a faculdade de simbolizar, seriam comuns no Neolítico, por volta de 6500 A.C. quando o homem produzia objetos de pedra polida e trocara o nomadismo pela agricultura e domesticação de animais. (PORTINARI, 1989, p. 17).

Os rituais de fertilidade tiveram origem nessas antigas sociedades agrícolas, objetivando a obtenção de colheitas fartas ao simular o ciclo da natureza. Os ritos englobavam encenações, símbolos fálicos, dramatizações, danças, usos de máscaras que simbolizavam o poder das entidades invocadas, sacrifícios sangrentos. Era necessário transmitir ao solo, por meio da magia, a capacidade reprodutiva dos seres humanos e dos animais. Desse modo, as plantações cresceriam como a criança cresce no ventre materno, garantindo a continuidade da vida.

De acordo com Maribel Portinari (1989), esses rituais primitivos de fertilidade deram origem à dança do ventre que, em seus movimentos sinuosos, reproduz o ato sexual. A dança

do ventre era uma das principais manifestações no culto da deusa-mãe, que permitia a fertilidade da terra, não tendo semelhança alguma com a dança do ventre da atualidade. A essência dessa dança do ventre primitiva sobrevive apenas em manifestações de alguns povos da Ásia, da África e entre os índios Canela e Gê do Brasil, sendo associada à continuidade da vida.

No decorrer de sua longa história, da época Neolítica até o ano 30 antes de nossa era, o Egito praticou amplamente a dança, na forma de dança sagrada, depois de dança litúrgica – principalmente litúrgica funerária – e, enfim, de dança de recreação [...] Mas, desde o período pré-faraônico, o Egito marca sua originalidade através de representações coreográficas em armas rituais (BOURCIER, 2006, p. 14).

Nas pinturas encontradas em vários túmulos e templos, podem-se ver dançarinos e dançarinas, aparentemente profissionais, acompanhando os cortejos fúnebres e guiando os mortos para a “outra vida”. A dança também estava presente em várias cerimônias de culto aos deuses. Tal fato propiciou que os egípcios fossem os primeiros a sistematizar graficamente a dança através de hieróglifos, pois a coreografia deveria ser sempre a mesma de acordo com o objetivo do cerimonial. Essa sistematização pode ser encontrada “em fragmentos oriundos de túmulos da quinta dinastia, em Giza, datando de cerca de 2700 A.C., um para dança de colheita, outro para dança funerária” (PORTINARI, 1989, p. 22).

A Grécia Antiga, de acordo com Maribel Portinari (1989), por enaltecer a harmonia entre corpo e mente, tornou a dança parte da educação, pois o corpo esbelto e bem torneado era símbolo da própria beleza para os gregos e fonte de inspiração para os artistas. Em Atenas só se considerava educado o homem que, além de política e filosofia, soubesse também tocar algum instrumento, cantar e dançar.

Esse pensamento era realçado pelos filósofos gregos que se manifestavam a favor da dança na educação, desde que esta cultivasse a disciplina e a harmonia das formas.

Platão refere-se à dança integrada ao aprendizado da música e do canto, dizendo nas Leis que as artes corais são imprescindíveis ao homem educado. Enfatiza, porém, que há duas espécies de música e dança: uma nobre e outra ignóbil. A nobre imita o que é belo e correto, devendo assim ser ensinada às crianças, pois contribui para o equilíbrio da mente e o aprimoramento do espírito. Já a ignóbil, por imitar o que é feio e torpe, deve ser banida (PORTINARI, 1989, p. 34).

A civilização grega foi verdadeiramente impregnada pela dança, pois além de fazer parte da educação, a mesma estava presente no campo religioso, no teatro e em vários momentos da vida cotidiana (celebrações de casamentos, nascimentos, festas, funerais), sendo

muitas vezes desenvolvida por dançarinos profissionais. Foram os gregos os precursores do *en dehors* (movimento de pernas e pés voltados para fora), com o objetivo de obter maior equilíbrio e elegância de movimentos. E estipularam que o *en dedans* (movimento de pernas e pés voltados para dentro) seria usado para movimentos de passagem nas coreografias.

A dança em Roma, de acordo com Paul Bourcier (2006), sofreu grande influência dos gregos, fenícios e egípcios e não possuía um caráter educativo como na Grécia, servindo apenas para divertir o povo, enaltecer os deuses e espantar os maus espíritos.

Papel mais importante coube à pantomima romana, que consistia em transmitir o enredo de uma peça teatral sem usar a palavra, valendo-se apenas da expressão corporal. Esse gênero fez grande sucesso durante a República e o Império Romano, caindo em decadência com o advento do Cristianismo.

A Idade Média, caracterizada pelo predomínio absoluto do poder eclesiástico, pouco valorizou os movimentos e gestos corporais. O corpo era concebido como algo desprezível e vil, cujos desejos e anseios precisavam ser severamente reprimidos a fim de que o homem pudesse elevar o espírito sobre a matéria. Consequentemente, a dança não era vista com bons olhos pelos detentores do poder.

Mas, mesmo assim, o povo, dizimado por pestes e açoitado por guerras, firmou com frenéticas danças sua fé e seu amor à vida, tornando a dança uma forma de o corpo extravasar as profundas contradições vivenciadas nesse período, apesar das várias tentativas de proibição da Igreja.

O cristianismo não conseguiu extinguir vestígios pagãos nos costumes populares. Os camponeses conservaram suas festas de solstício e primavera, de semeadura e colheita, embora camufladas de acordo com a nova crença. Espíritos da natureza, duendes, fadas, elfos conviveram com santos e anjos. Antigas canções e danças acabaram por fazer parte das cerimônias cristãs. Os padres precisaram tolerar essas manifestações, tratando de canalizá-las para o culto, ou seja, sobrepondo um invólucro místico ao conteúdo erótico (PORTINARI, 1989, p. 52).

Entre os séculos XI e XII surgiu a dançomania, caracterizada como um modo de expressão dos sujeitos frente a dores físicas e doenças epidêmicas como a peste negra, que matou milhares de pessoas. Dançando freneticamente, quase num grande surto coletivo, os indivíduos demonstravam o temor frente à morte. Desse modo, a dançomania ficou conhecida como dança macabra, sendo registrada praticamente em toda a Europa.

No século XII começaram a efetuar-se profundas transformações políticas e sociais na Europa, que trouxeram beleza e requinte ao mundo medieval. Nessa época ocorreram eventos de grande repercussão: a renovação da vida urbana, após um longo período de vida rural,

girando em torno dos castelos e mosteiros; o movimento das Cruzadas, a restauração do comércio, a emergência de um novo grupo social (os burgueses) e, sobretudo, o renascimento cultural com um forte matiz científico-filosófico, que preparou o caminho para o renascimento italiano, eminentemente literário e artístico.

Tais transformações foram expressas principalmente na arquitetura gótica, em elaboradas tapeçarias, em obras literárias como *Divina Comédia* de Dante. Foi a arte dos trovadores e menestréis que propiciou o gosto pela poesia, música e dança nos castelos medievais.

Maribel Portinari (1989) descreve claramente a figura na página seguinte:



Figura 4 – A Dança na Idade Média.
Fonte: Site Google, 2009.

Entre outros méritos, esses artistas ensinaram a nobreza a dançar. A partir do século XII, começa nos castelos a moda da dança aos pares, lenta e solene (*basse danse*), contrastando com a vivacidade da ronda camponesa (*haute danse*) [...] A *basse danse* da nobreza tinha que ser lenta por causa dos pesados trajes e ornamentos usados pelas castelãs. [...] Apesar de a dança de par ser muito cotada, frequentemente havia falta de homens nos castelos porque estavam nas Cruzadas ou em algum outro tipo de expedição bélica com os vizinhos. Surgiu assim uma *ronde de damas* que nada tinha a ver com a ronda camponesa. (PORTINARI, 1989, p. 54).

As danças que nasceram de livres manifestações populares foram assimiladas pela nobreza que as sistematizou para serem executadas nos castelos, com regras e normas codificadas de acordo com a ideologia da época. Tal processo fará com que surja a figura do mestre de dança, que será uma personagem essencial no Renascimento.

2.2. Do Renascimento à Escola Russa de Ballet.

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

As antigas cortes medievais se transformaram, devendo oferecer uma imagem à altura da rica aristocracia. Surgem os palácios de mármore, luminosos, rodeados por fontes e jardins, em contraponto aos frios e escuros castelos de pedra medievais. A cultura clássica greco-romana é resgatada. Arquitetos, pintores, escultores, músicos são requisitados e disputados pela nobreza, cujas festas tornaram-se símbolo de status, riqueza e poder.

O primeiro espetáculo que pode ser considerado um ballet foi um triunfo concebido, musicado e dirigido por Bergonzio di Botta em 1459, para comemorar o casamento do Duque de Milão com Isabella de Aragão. Cada prato do banquete nupcial foi apresentado com danças apropriadas [...] Os mais renomados artistas eram convocados para a preparação dos *trionfi*. Leonardo Da Vinci emprestou seu gênio para uma dessas festas fabulosas. (PORTINARI, 1989, p. 57).

Foram dois italianos os responsáveis pela organização da dança como forma de espetáculo: Catarina de Médici, casada com o rei Henrique II da França, e Baldassarino de Belgiojoso, que “rapidamente tratou de afrancesar seu nome para Balthasar de Beaujoyeux” (PORTINARI, 1989, p. 61). Nasceu assim o Ballet Comique de La Reine, inaugurando a moda do ballet de corte, caracterizado como um baile organizado em torno de uma ação dramática.

Inicialmente os próprios nobres eram intérpretes das majestosas coreografias apresentadas, pois, como na Grécia antiga, a dança passou a fazer parte da educação. Tornou-se, então, necessária a introdução da figura do mestre de dança que além de ensinar a nobreza, era o responsável pelas coreografias e sistematização dos espetáculos. Também, muitas vezes, os mestres de dança exerciam papéis importantes como bailarinos nesses espetáculos.

Pela primeira vez surge o profissionalismo, com dançarinos profissionais e mestres de dança. É um fato importante: até então a dança era uma expressão corporal de forma relativamente livre; a partir desse momento, toma-se consciência das

possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo. Além disso, o profissionalismo caminha, sem dúvida, no sentido de uma elevação do nível técnico (BOURCIER, 2006, p. 64).

No reinado de Luís XIV a arte e a cultura experimentaram um significativo apogeu e ditaram rígidas normas e regras de conduta para toda a civilização europeia.

A corte francesa, segundo Paul Bourcier (2001), tornou-se prisioneira de um modo de vida rígido, submetida a regras muitas vezes inflexíveis. A etiqueta é concebida como um enredo teatral: cada nobre é visto como uma personagem que desempenha um papel específico, que só poderá ser modificado ao bel prazer e à vontade suprema do soberano. Tudo é concebido para a exaltação e a divinização do ator principal, Luís XIV, o Rei Sol, que encarna a representação da monarquia absoluta do período.

Cabe ressaltar que a massa da população se encontrava totalmente à margem desse processo, não tendo nenhum direito à cultura nem a capacidade de elaborá-la.

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

Surge uma arte artificial e rigorosa, em que o significante tem mais importância que o significado, o gesto mais importância que a emoção que o produz. Há um rompimento entre interioridade e exterioridade, entre corpo e mente, sendo que o ballet de corte torna-se um repertório de movimentos e gestos sem significados próprios. E durante muitos anos, o ballet clássico irá repetir esses pressupostos. Tais fatos podem ser ilustrados na figura abaixo, que representa um espetáculo de dança na corte de Luís XIV.



Figura 5 – A Dança na Corte do Rei Luís XIV.
Fonte: Site Google, 2009.

A fim de promover e regulamentar as artes, Luís XIV, que amava e prestigiava a dança e costumava participar ativamente da encenação de muitos ballets, fundou, em 1661, a Académie Royale de La Danse que, embora não tendo maior influência sobre a evolução da dança, “limitou-se a regulamentar exibições dentro da corte, excluindo o acesso à mesma de professores que não primassem pela competência” (PORTINARI, 1989, P. 67).

A verdadeira evolução da arte da dança somente ocorreu em 1669, com a fundação da Académie Royale de Musique. Ali foi criada uma escola de dança, semente da futura Ópera de Paris, que conheceu seu apogeu com a direção do italiano Jean-Baptiste Lully.

A parceria de Lully com o mestre de dança francês Pierre Beauchamp fez com que o ballet de corte assumisse um caráter cada vez mais refinado e codificado, abdicando “de ser apenas uma combinação de danças esparsas para assumir uma unidade em torno de um tema” (BOURCIER, 2006, p. 67). Ou seja, começaram a surgir os verdadeiros espetáculos, em que bailarinos, cenários, figurinos, iluminação, etc. unem-se em torno de uma temática central que irá contar uma história com início, meio e fim.

Em 1681 surge em cena a primeira bailarina profissional, Mademoiselle Lafontaine. E entre 1669 e 1700, Pierre Beauchamp sistematiza as cinco posições de pernas e braços utilizadas até hoje no ballet clássico.

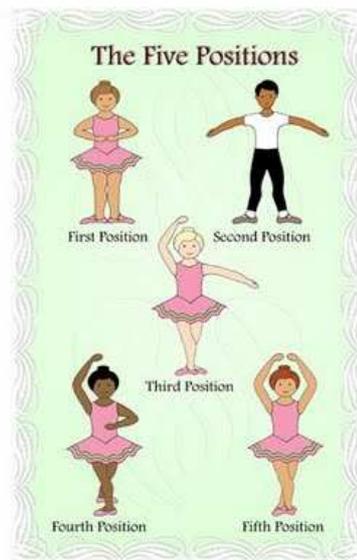


Figura 6 – As Cinco Posições.
Fonte: Site Google, 2009.

Beauchamp teve um papel decisivo na elaboração e na codificação da técnica do ballet clássico. Paul Bourcier (2006) afirma que, como toda a arte do período do Rei Sol, o sistema construído por Beauchamp tendia à beleza das formas, à sua conformidade a uma regra fixa e, conseqüentemente, à sua rigidez.

Assim, ao trabalhar a partir dos passos do ballet de corte, Beauchamp atribuiu aos mesmos uma beleza formal, dentro da regra na qual se fixa sua evolução. O objetivo era torná-los movimentos naturais, disfarçando o esforço para sua execução, já que a regra básica do ballet clássico, o movimento *en dehors* (pernas e pés voltados para fora) é devidamente antianatômico. O sistema elaborado por Beauchamp foi “o esforço talvez mais bem-sucedido para idealizar o corpo humano, para fazer dos gestos da dança uma criação tão bela e artificial quanto os versos clássicos” (BOURCIER, 2006, p. 118).

No início do século XVIII, o ballet chega ao teatro, quando Luís XIV fez abrir ao público os teatros do Palais Royal e do Petit Bourbon. Preparadas por Beauchamp na escola de dança da Académie Royale de Musique, começou a entrar em cena a primeira geração de bailarinos profissionais.

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

No final de seu reinado, em 1713, Luís XIV impôs um *Règlement concernant l'Opéra* com o objetivo de sanear as finanças da instituição. O mesmo documento estipulava a criação de uma companhia permanente, formada por vinte bailarinos: dez homens e dez mulheres. Sem dúvida, um progresso para o sexo feminino, já que

até então as mulheres haviam sido minoritárias dentro da Académie (PORTINARI, 1989, p. 69).

Nessa época o que imperava era a dança masculina. A figura de destaque era Jean Balon, que tinha na leveza sua principal marca. Por isso, o nome Balon determina um termo técnico da dança que se caracteriza pela elevação elegante.

As profundas transformações que ocorreram na sociedade do século XVIII, baseadas nas idéias de respeito à natureza e valorização da liberdade, refletiram-se também no terreno das artes. Em 1760, Jean Georges Noverre publica o livro *Lettres sur la Danse et sur les Ballets*, em que preconiza o nascimento do ballet d'action, que valorizava em sua execução movimentos e gestos expressivos, exprimindo a relação entre as personagens. Noverre explicava que:

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

As novas idéias de Noverre confrontavam os espetáculos apresentados na Ópera de Paris. Para Noverre, tais espetáculos eram uma espécie de ornamento fantasioso, sem temáticas centrais e apoiados apenas nos virtuosismos dos bailarinos solistas. Criticava ainda o uso de máscaras (herança da dança na Antiguidade), os pesados trajes e os sapatos de salto que reprimiam os movimentos dos bailarinos.

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

Desde o Diretório, os bailarinos da Ópera de Paris abandonam os sapatos de salto. A moda dos salões chegou ao palco. Os bailarinos passaram a usar sapatos baixos e flexíveis, renunciando a sapatilha. Os trajes tornaram-se mais leves e as máscaras foram caindo em desuso. De rosto à mostra os bailarinos precisaram cuidar mais da expressão. Já não bastava saltar e rodopiar com destreza. Impunha-se transmitir uma interpretação (PORTINARI, 1989, p. 74).

A Revolução Francesa, com seu conceito de liberdade individual, abriu caminho para o advento do movimento romântico no campo das artes. A Antiguidade, com seus deuses e heróis, perdeu terreno para o resgate do espírito medieval, com seus castelos, lendas, cavalheiros, frágeis donzelas, feiticeiros sinistros, prevalecendo o espiritual e o sobrenatural. O sentimento e a comoção são as palavras de ordem, sendo que heróis e heroínas devem morrer por amor.

No ballet, *La Sylphide* torna-se o marco do romantismo, que é idealizado na figura da bailarina italiana Maria Taglioni, que inaugura uma nova era onde a figura feminina torna-se a personagem central da cena. Maribel Portinari (1989) destaca que Taglioni inovou no campo da técnica, ao dançar com a sapatilha de ponta, critério estabelecido dali por diante para todas as primeiras bailarinas, e também no figurino. Sua saia vaporosa, com corpete estreito, ombros de fora irão tornar-se a marca registrada do ballet romântico, sendo que *tuttu* lançado por Maria Taglioni é utilizado até os dias atuais.



Figura 7 – Maria Taglioni
Fonte: Site Google, 2009.

Em 1834 surgiu uma rival para Maria Taglioni na Ópera de Paris: a austríaca Fanny Elssler. Os admiradores do ballet dividiram-se em duas alas: uns louvavam a dança “pagã” de Fanny Elssler (considerada uma “bailarina da terra”, pois privilegiava danças ligeiras ou *allegros*, de caráter), e outros admiravam a dança “cristã” de Maria Taglioni (vista como uma bailarina do ar, que se fundia ao estilo da Sílfige com danças lentas ou *adágios*)

Com *La Sylphide*, a dança teatral entrou em sua fase áurea, com o romantismo imprimindo-lhe aventura e emoção. A diáfana Sílfige abre caminho para outras realizações grandiosas.

Entre elas, destaca-se o ballet *Giselle*. O mesmo estreou em 1841, caracterizando-se como o momento de apoteose do ballet romântico e lançando uma nova estrela, a italiana Carlotta Grisi.

Maribel Portinari (1989) destaca que, no campo da técnica clássica, o ballet *Giselle* foi responsável por uma notável evolução. No segundo ato, todas as bailarinas do corpo de baile dançaram usando a sapatilha de ponta, ao contrário de *La Sylphide*, onde só a bailarina solista fizera isso. A sapatilha de ponta começa, então, a ser utilizada por todas as bailarinas do conjunto.

Cabe ressaltar que os ballets *Giselle* e *La Sylphide* continuam até a atualidade fazendo parte do repertório das grandes companhias de dança, como marcos do ballet romântico.

Paul Bourcier (2006) destaca como consequência negativa do período romântico (centrado em divas com Taglioni, Elssler e Grisi) a colocação do homem como figura secundária no ballet, relegado a mero suporte da parceira.

A primazia da escola francesa de ballet irradiou-se para toda a Europa. E será na Rússia que irá encontrar o seu mais fértil solo.

Se o ballet na Rússia se desenvolveu inicialmente como uma das ações resultantes da ocidentalização impulsionada por Pedro, o Grande, e seus sucessores, desde o início do século XIX, ele ali apresenta características que construíram um estilo próprio. Os mestres estrangeiros, que marcaram seu início, vão contar “com excelente material humano, dotado de uma predisposição natural para a dança” (PORTINARI, 1989, p. 101).

O patrocínio imperial propiciou a vinda do que a França e a Itália tinham de melhor em termo de professores, coreógrafos e bailarinos.

Embora o núcleo formador do ballet russo se situe em São Petersburgo, na escola fundada pela imperatriz Ana Ivanovna em 1738, o papel de Moscou não pode ser negligenciado. Ali, em 1773, o mestre italiano Filippo Beccari começa a dar aulas para 64 crianças de um orfanato. Três anos depois, esses discípulos de humilde origem já se apresentam no Teatro Znamensky. Eles seriam o embrião da companhia do futuro Bolshói (PORTINARI, 1989, p. 101).



Figura 8 - Escola do Ballet Bolshói nos anos 50
Fonte: Site Google, 2009.

A imagem acima demonstra que, patrocinada pelos Czares e funcionando em regime de internato com curso de dez anos de duração, a Escola Imperial forma os bailarinos que, desde meados do século XVIII, fazem a reputação desses teatros construídos segundo o gosto da aristocracia. O que se denomina “estilo russo” no ballet clássico foi construído ali ao longo de gerações e sua tradição pedagógica será sistematizada por Agripina Vaganova em 1934. Tal fato será melhor discutido no capítulo seguinte.

Graças a essa escola, aperfeiçoada com o máximo de rigor e disciplina, os russos tomaram a dianteira no ballet, produzindo expoentes em linha contínua. Mas a contribuição estrangeira no século XIX ainda é essencial em termos de técnica e repertório, conforme atesta o período liderado pelo francês Marius Petipá nos Teatros Imperiais.

Durante o período de Petipá, a dança masculina ganhou novo estímulo na Rússia, sendo que suas coreografias resgatam a figura do bailarino como solista.

A contribuição de Marius Petipá revelou-se vital para o amadurecimento do ballet russo. Durante seu longo reinado (1869 a 1910), o ballet conquistou extenso público na Rússia, passando de diversão aristocrática para uma verdadeira arte nacional. E sua parceria com Tchaikovsky fez nascer três grandes ballets (*O Lago dos Cisnes*, *A Bela Adormecida*, *O Quebra-Nozes*) que provaram definitivamente que a grande música e a dança teatral podem realizar um excelente casamento.

2.3. O Ballet Clássico no Brasil

Embora desde o século XIX várias companhias estrangeiras de ballet tenham vindo apresentar-se no Brasil (principalmente no Rio de Janeiro) foi somente em 1927 que Maria Olenewa, antiga bailarina da companhia da russa Anna Pavlova (famosa por interpretar *A Morte do Cisne*), foi convidada para fundar uma escola de dança, da qual sairia um corpo de baile para o Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Tal escola ainda existe, estando sob administração do Estado do Rio de Janeiro, localizando-se no centro da cidade e sendo uma das mais conceituadas e respeitadas escolas de ballet clássico do Brasil.



Figura 9 - Prédio onde funciona a Escola de Dança Maria Olenewa.
Fonte: Autoria própria, 2008.

Achcar (1999) ressalta que já existiam escolas de ballet no Rio de Janeiro nessa época e que Olenewa não teve muito trabalho para organizar o corpo de baile, pois contou com excelente material humano já preparado nas referidas escolas da cidade.

Em 1937 foi contratado o coreógrafo e mestre de ballet russo Vaslav Veltchek que haveria de consolidar definitivamente a obra de Maria Olenewa. Porém, antes deste fato, em 1927, no Estado do Paraná, Tadeuz Morozowicz criava a primeira escola de Ballet do sul do Brasil. A Escola funcionou na Sociedade Thalia, em Curitiba. Na década de 1930, talvez devido à ameaça e consequente eclosão da 2ª Guerra Mundial, houve uma migração de profissionais europeus para o Brasil, em particular para o Rio de

Janeiro, maior centro cultural do país, à época. Mas tal fato não evitou que, na década de 1940, o ballet clássico do Teatro Municipal do Rio de Janeiro à perseverança da bailarina Yuco Lindberg, que chegou a financiar pessoalmente vários espetáculos.

Em 1950, a russa Tatiana Leskova foi contratada como mestre de ballet, coreógrafa e bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Ela formou um novo repertório, remontou grandes clássicos como *O Lago dos Cisnes* e promoveu sucessivos intercâmbios com artistas estrangeiros (como a bailarina russa Nathália Makarova) que realizaram temporadas e criaram novos espetáculos, trabalhando juntamente com artistas brasileiros.

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

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

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

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

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

No sul do Brasil, um dos maiores destaques é a escola de dança do Teatro Guaíra, em Curitiba, que possui uma excelente companhia de dança dirigida por Jair Moraes.

A Escola do Teatro Bolshói, em Joinville, que, ao seguir a metodologia da Escola Russa de ballet clássico (inclusive com professores e coreógrafos vindos do Teatro Bolshói de Moscou), possui além da escola particular um projeto social para crianças e adolescentes de baixa renda da cidade, firma-se como um diferencial na arte da dança brasileira, permitindo que a mesma chegue a todas as parcelas da população, como pode ser visto na figura abaixo:



Figura 10 - Alunos da Escola do Teatro Bolshói no Brasil.
Fonte: Site Google, 2009.

No Rio Grande do Sul as primeiras manifestações do ballet clássico apareceram na década de 20, quando se deu a criação do "Instituto de Cultura Física" instaurado por Mina Black e Nenê Dreher Bercht. Nesse Instituto foram formadas as bailarinas Lya Bastian Meyer e Tony Petzhold, ambas figuras centrais da história da dança no Rio Grande do Sul. Para melhor qualificar sua atuação, Mônica Dantas (1999) diz que essas bailarinas viajaram para a Alemanha sendo que Tony, ao retornar a Porto Alegre, fundou sua escola em 1937, montando repertórios clássicos e modernos.

Ao longo dos anos, o Ballet Clássico evoluiu por todo o Rio Grande do Sul, destacando-se em Porto Alegre as escolas Vera Bublitz, Selma Chemalle, Lenita Ruschel Pereira, Ballet Redenção, entre outros. No interior vale destacar as cidades de Alegrete, onde acontece há mais de uma década o Festival *Dança Alegre Alegrete* e Bento Gonçalves, onde se realiza o Festival *Bento em Dança*.

3. BATTEMENTS TENDUS – CORPO E DANÇA: DISCURSOS E SIGNIFICADOS.



Figura 11 - Bailarinos realizando um *battement tendu a la seconde* na barra.
Fonte: Site Google, 2010.

Agripina Vaganova (1991) coloca que o *battement tendu* é o fundamento de toda a técnica do ballet clássico, sendo realizado em todas as posições de pés e com várias direções do corpo. Tem por finalidade propiciar que os pés e os músculos das pernas adquiram a base necessária para preparar e manter a postura dos bailarinos no desenvolvimento da técnica clássica.

Na realização do *battement tendu*, o esforço máximo de ambas as pernas, unido à contração do estômago e à elevação do corpo da cintura para cima, dará ao bailarino a base inicial da técnica, que será o resumo de um grande número de passos da dança.

É a partir do corpo que a dança se realiza, propiciando que, por meio dos gestos e dos movimentos, o corpo se torne uma obra de arte. E esse corpo-dançante tecerá inúmeros discursos que poderão inspirar sonhos, medos, alegrias, lágrimas ou sorrisos, que conseqüentemente poderão levar à reflexão, à crítica, à alienação, à transformação, ao distanciamento ou ao encontro consigo mesmo e com o mundo.

3.1. O Corpo como Linguagem.

Muito antes de ser concebida, uma criança já é mencionada, falada, idealizada e tem seu espaço se constituindo mesmo sem sua presença efetiva. Quando nasce, já encontra uma estrutura familiar operando, composta de lugares, histórias e mitos. Insere-se numa cadeia significativa que, certamente, é referida aos seus pais, mas ultrapassa-os, à medida que aquilo que a eles se refere já foi inscrito nas gerações anteriores.

Ao nascer, uma criança é apenas um amontoado de músculos, nervos e ossos. Para que esse organismo biológico possa constituir-se como um sujeito singular, é necessário que seja inserido na cultura por meio das funções parentais, pois “quando a mãe olha, fala, ou acaricia o seu filho, dá um sentido a esta experiência corporal, dá a linguagem, ela decodifica e compreende a pura experiência corporal e transforma-a num dizer, ou seja, articula-a numa cadeia discursiva“ (LEVIN, 1999, p. 68).

O corpo da criança é sua primeira via de comunicação com o mundo, sendo construído por meio da palavra, que escreve simbolicamente sua condição humana. É a palavra que dá significado aos seus gestos e movimentos, fazendo com que as experiências corporais do bebê comecem a diferenciá-lo como sujeito, separando-o do corpo materno e iniciando a construção de sua própria história.

À medida que a criança vai crescendo e interagindo com outros e com o entorno, seu corpo vai construindo cadeias discursivas que a situam e a representam como sujeito. Cada gesto não corresponde apenas a vagos movimentos desprovidos de sentidos, mas constituem-se em atos psicomotores, que expressam desejos, palavras, discursos e dizeres. Essa linguagem, esse diálogo, metaforiza a experiência corporal e traça a condição de todo o corpo humano, que é ser discursivo e simbólico.

Em relação a tal fato, Zulena Yañez destaca que:

Como todos sabemos, as letras escritas estão para serem lidas e, quando as lemos, elas caem do lugar de puras letras para dar lugar à significação. Da mesma maneira a ação de um corpo cai do lugar de puro movimento para dar lugar à significação, transformando-se em gesto na sua passagem pelo olhar do outro. Assim como uma palavra – significante, traço material - pode significar coisas diferentes, dependendo do contexto onde está inserida, da mesma maneira um gesto muda de sentido segundo o contexto. Quando uma série de gestos significantes se articulam, arma-se o discurso corporal; por isso, dizemos que o corpo é um corpo discursivo. (YAÑEZ, 2001, p. 40-41).

É a partir dos significantes e significados expressos e internalizados por sua experiência corpórea que criança começa a construir sua imagem e seu esquema corporal, que são primordiais para o seu pleno e efetivo desenvolvimento psíquico e cognitivo.

Para Estevan Levin (1999), o esquema corporal é o que se pode dizer ou representar a respeito do próprio corpo, sendo a representação anatômica que se tem do mesmo. É da ordem do evolutivo, do temporal e durante a evolução psicomotora da criança vai se construindo. O esquema corporal é, então, suscetível de mensuração e de comparação com outro, situando-se a nível pré-consciente. O esquema corporal é o corpo que se vê, o que se apresenta à primeira vista para os outros e para o próprio sujeito.

Para o mesmo autor, a imagem corporal é singular, própria de cada sujeito, é incomparável e incomensurável, e nesse sentido torna singular e próprio o esquema. Sendo inconsciente, a imagem corporal está relacionada ao percurso libidinal (toques, falas, olhares, etc.) escrito no corpo da criança primeiramente pela mãe e depois por outros cuidadores.

Segundo Schilder (1999), a construção da imagem corporal do sujeito está relacionada não apenas a sua própria história, mas também às relações que estabelece com os outros, sendo constituída por meio de experiências obtidas nos contatos sociais. Assim, a imagem corporal constrói-se e recebe sua estrutura pelo contínuo contato com o meio social, constituindo a própria identidade do sujeito.

Imagem e esquema corporal evoluem juntamente com a evolução motora da criança, construindo um corpo único, subjetivado, capaz de articular estrutura psíquica e estrutura motora num discurso pontuado de significação. Assim, o corpo humano é efeito da linguagem e encontra-se sustentado, atravessado e regido por suas leis. É por meio da linguagem que é criado um sujeito e, juntamente com ele, construído seu corpo e sua motricidade.

Maurice Merleau-Ponty (2006) afirma que é através da percepção do corpo que o sujeito toma consciência de si mesmo e do entorno. Ou seja, no momento em que o indivíduo percebe a si mesmo através do seu corpo começa a perceber as relações que o seu corpo estabelece com o mundo, reconhecendo os objetos de acordo com as posições que os mesmos ocupam em relação a seus gestos e movimentos.

Enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 194 – 195).

Maria Claudia Oliveira, Adriana Camilo e Cristina Assunção (2003) dizem que a inserção em grupos é uma característica típica da adolescência, proporcionando ao jovem a experimentação de novas alternativas socioafetivas, que contribuem para o seu desenvolvimento global. As chamadas “tribos urbanas”, que correspondem a agrupamento semiestruturado de jovens que partilham gostos, comportamentos e hábitos, parecem representar uma fonte de socialização menos repressiva que a família, proporcionando ao jovem mais segurança para expressar-se e sentir-se aceito.

O compartilhamento de códigos (gírias, jargões, músicas, pautas comportamentais), de elementos estéticos (estilos de vestir, adornar e expressar-se por meio do corpo) e de práticas sociais (relativas ao comportamento político e às formas de lazer, de circulação e apropriação do espaço urbano e da cultura) contribui para definir a imagem social de cada tribo (OLIVEIRA, CAMILO, ASSUNÇÃO, 2003, p. 64).

Alberto Melucci (2004) diz que o corpo alicerça a própria identidade do indivíduo, que permite seu reconhecimento frente a si mesmo e frente aos outros. É a consciência de si como um sujeito único e singular e também a consciência de ser um agente histórico que interage e exprime a si mesmo frente ao seu entorno. Assim, todas as experiências vivenciadas pelo sujeito são experiências vividas e sentidas pelo corpo, que se constitui no seu instrumento de mediação com o mundo.

O mesmo autor afirma que, ao mesmo tempo em que se constrói uma identidade individual, própria de cada sujeito que se reconhece por meio de seu corpo, o indivíduo também edifica uma identidade coletiva no momento em que se insere num grupo. Ou seja, o sujeito se reconhece como parte daquele grupo, expressando códigos estéticos e comportamentais condizentes com a concepção oriunda da grupalidade.

Alicia Fernández (1994) ressalta que as relações de um sujeito com seu corpo dependem da articulação de três ordens de fatores: a atividade das zonas sensoriais, o poder do desejo e o discurso cultural sobre o corpo dominante em um período histórico determinado. Para um sujeito constituir-se como homem ou como mulher, alternam-se sobre si influências culturais e psíquicas, que irão construir a identidade do corpo sexuado e subjetivado.

A visão ocidental do mundo, que conforme Boaventura de Sousa Santos (2004) baseou-se em uma racionalidade reacionária a serviço da dominação social, política, econômica e cultural, legitimou uma dissociação entre corpo e mente, privilegiando o desenvolvimento

dos aspectos cognitivos em detrimento das ações corporais. Então, o racional é mais importante inclusive no processo de ensino-aprendizagem.



Figura 13 - Crianças em uma sala de aula da época vitoriana.
Fonte: Site Google, 2009.

Segundo Alicia Fernández (2001) e conforme ilustra a figura acima, o discurso social vigente desconhece e expulsa o corpo e a ação da pedagogia, pois a escola privilegia apenas o cérebro, sendo a mente que aprende, que reflete, que cria. São os corpos-cadernos, os corpos-livros, os corpos objetos de crianças e adolescentes presos às cadeiras das salas de aulas, com os braços cruzados, atados a si mesmos.

Desse modo, o sujeito não se reconhece através de seu corpo, não conseguindo relacioná-lo a sua aprendizagem e sua interação com o mundo. O aprender torna-se fragmentado, dissociado da totalidade do sujeito, pois conforme Sara Paín:

O corpo participa da maior parte das aprendizagens, não somente enquanto ensinam, mas como instrumentos de apropriação de conhecimentos. O corpo é a “diretiva” (*einseigne*), pois por meio dele realizam-se os exemplos de como “é preciso fazer”, e, sobretudo, porque, por meio do olhar, da voz e da veemência do gesto, manifesta-se a paixão que o conhecimento desperta em outrem. Esse prazer acrescenta a “diretiva” (*enseigne*) pelo único meio da fascinação de uma exibição corporal do saber significativo do desejo do outro, que conduz o sujeito a ancorar-se no conhecimento. Por consequência, a falta de corpo na transmissão pode diminuir seu interesse e provocar o esquecimento. (PAÍN, 1999, p. 172).

Gonçalves (1997) chama de descorporalização do homem o distanciamento imposto pela sociedade capitalista e tecnológica do sujeito em relação a seu corpo. Assim, o indivíduo foi tornando-se, progressivamente, o mais independente possível da comunicação do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial, aprendendo a

controlar seus afetos e transformando a manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados, dando origem aos corpos-objetos.

Mas, essa mesma sociedade, através do desenvolvimento da ciência, fez com que o sujeito adquirisse enorme poder sobre seu corpo, combatendo doenças e prolongando a vida. Por outro lado, além do fato de que essas possibilidades só atingem uma minoria, o homem moderno sofre as consequências do stress, padecendo grande parte da humanidade de doenças psicossomáticas e de doenças causadas pela falta de movimentos.

Alberto Melucci (2004) fala dos pequenos males que atingem o corpo e que são considerados “tão pequenos” que não merecem muita atenção. São muitas vezes silenciados através da farmacologia e ligados a eventos temporais e corriqueiros. Mas, os pequenos males são na realidade uma tentativa de o corpo aprisionado falar. Falar de sua insatisfação, de sua existência. É o corpo-objeto tentando demonstrar que, apesar das amarras sociais e culturais, constitui-se num corpo-sujeito, num corpo de linguagem, num corpo histórico, num corpo que quer reencontrar-se consigo mesmo libertando-se de identificações imaginárias.

José de Souza Martins (2008, p. 43) afirma que, na modernidade “a exterioridade é que nos é importante, aquilo que se vê”. Então, são articulados novos discursos sobre o ideal de perfeição de corpo, que em vez de possibilitar um reencontro do sujeito consigo mesmo por meio dos movimentos e gestos corporais, o distancia cada vez mais, pois o que interessa é o estético do corpo-objeto e não o reconhecimento de si através de um corpo-sujeito que significa e está no mundo, diverso e subjetivado.



Figura 14 – Jovens bailarinas da Royale nos camarins do Theatro Treze de Maio, em Santa Maria - RS.
Fonte: Autoria própria, 2009.

Os jovens expressam movimentos e sentimentos em tudo que pensam e sentem, como pode ser observado na figura acima. Assim, propiciam um verdadeiro diálogo com seus corpos, com outros corpos e com o entorno. E é a partir do discurso corporal espontâneo dos jovens que deve ser efetivada uma nova relação do sujeito com seu corpo. Tal fato propiciará o advento do corpo-sujeito, subjetivo, único, singular, que se relaciona consigo mesmo e com o entorno a partir do reconhecimento e do respeito às diversidades.

Dentro desse contexto, Merleau-Ponty (2006) reconhece o corpo como símbolo da existência do sujeito, tornando-se corpo-sujeito que se reconhece no e com o mundo, num processo de integração e construção constante.

O corpo expressa não somente a história individual do sujeito, mas também a história acumulada de uma sociedade, que nele imprimiu seus códigos morais e culturais. Liberar a expressividade corporal é propiciar ao corpo ser transversalizado pela linguagem, reconhecendo-se como corpo sujeito, que sente, reflete, ama, constrói e reconstrói a si mesmo e ao mundo ao seu redor num constante deslumbramento de transformação e de esperança.

3.2. A Dança como Linguagem do Corpo

De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo somente do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser humano carrega dentro de si desde tempos imemoriais. Antes de polir a pedra, construir abrigo, produzir utensílios e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar. Assim, das cavernas à era do computador, a dança, como máxima expressão do ser humano, fez e continua fazendo história.

Dalal Achcar (1998, p. 15) declara que: "Na sua forma elementar, a dança é necessidade natural e instintiva do homem de exaurir, pela movimentação, um estado emocional". Assim, ao dançar, o sujeito utiliza a linguagem do corpo como modo de expressão. Então, os movimentos demonstram suas fantasias mais íntimas que afloram no corpo ao se libertarem, ao ouvir um som musical.

Desse modo, a dança através de sua linguagem não-verbal, exprime o emocional humano, pois através da palavra, muitas vezes reprimida, pode-se esconder ou mentir, mas o corpo, unido ao movimento, não pode enganar. A música tem um importante papel nesse

processo, pois esta, ao transformar-se, não apenas penetra pelo ouvido; a vinculação se estabelece com todo o corpo: o ouvido serve de ponte, mas também a pele "escuta" a música e pode canalizá-la. Quando é absorvida assim, produz o movimento musical, ou seja, transforma-se em corpo-movimento, e corpo-movimento nada mais é que música que se vê. Assim, o corpo é estimulado pela música e produz imagens que se comunicam entre si, pois a música é uma estrutura que se dá em forma global, em que o movimento liberado pode refletir a complexidade musical.



Figura 15 - Pina Bausch, bailarina alemã.
Fonte: Site Google, 2009.

A figura acima representa o que Mônica Dantas (1999, p. 28) diz: “A matéria-prima da dança é o movimento. O movimento do corpo que dança. A forma - matéria configurada - é efêmera, fugaz, transitória”. O movimento no corpo dançante designa um deslocamento, uma transformação, com a capacidade de projeção do corpo no tempo e no espaço. Um corpo ao dançar, entrega-se ao ímpeto do movimento, deixando-se deslocar e transformar. Um corpo dançante é um corpo em constante construção, cujos movimentos são possíveis a partir do que se informa ou se oferece a esse corpo. Então, a dança é uma manifestação artística que se realiza no corpo, transformando os movimentos do corpo em arte. É a experiência estética que oferece ao corpo a possibilidade de expressar-se em sua plenitude, tornando o corpo um discurso pontuado de significação.

A dança envolve uma sensibilidade coletiva - um sentir em comum - porque não prescinde, em nenhum momento, do outro. Ao contrário, precisa do outro - seja

como parceiro ou como espectador - para se realizar em sua plenitude. A dança brinca, através dos movimentos, no corpo de quem dança. E brinca, também, no corpo de quem assiste estabelecendo uma relação pautada, principalmente, pela sensibilidade (DANTAS, 1999, p. 120).

A dança, então, só se realiza plenamente nesse jogo: alguém transforma seu corpo, através de movimentos e gestos, em paisagens artísticas que se deixam reconhecer por outros corpos. E é essa sensibilidade coletiva que permite que o indivíduo possa reconhecer-se no seu corpo, que ao dançar livremente, torna-se capaz de desnudar sua personalidade. Maria Fux (1988, p. 23) diz que: "Dançando de dentro para fora e reconhecendo-nos através de nossos corpos, sentimo-nos melhor. Primeiro nos aceitamos e depois aos outros". Tal processo proporciona não apenas o reconhecimento de si mesmo, mas também o fortalecimento da própria identidade, pois se passa a ver o corpo como máxima expressão da própria personalidade.

Em relação à identidade, Alberto Melucci (2004, p. 46) diz que: "Nossa identidade é, em primeiro lugar, uma capacidade autônoma de produção e de reconhecimento do nosso eu". A dança, ao propiciar o reconhecimento do corpo como modo de expressão, permite que o sujeito construa uma nova imagem de si mesmo, que será reconhecida pelo outro. É um jogo vivencial: quem dança se reconhece como corpo sujeito, vendo-se semelhante aos outros corpos dançantes. Quem assiste à dança, também se reconhece no corpo que dança, podendo repensar sua própria corporeidade através do seu olhar, do seu ouvido, da sua pele, enfim de todo o seu corpo que se torna impregnado pela música-movimento-emoção dos corpos dançantes que gravitam no tempo e no espaço de um palco iluminado.

É na Rússia Soviética durante a década de 1920 que Agripina Vaganova, ao desenvolver a Metodologia do Ballet Russo, vai retomar a idéia de corpo como máxima expressão do emocional humano. Segundo Chistyakova (1991), os alunos das Escolas Russas de Ballet são instruídos a dançar usando todo o seu corpo, ou seja, devem percebê-lo como uma totalidade em que o corpo e a mente devem harmonizar-se a fim de que ocorra um bom desempenho artístico.

A metodologia criada por Agripina Vaganova enfatiza o fato de que os movimentos devem ser trabalhados em harmonia com o corpo, pois é ele que representa a totalidade da dança. Ou seja, os bailarinos são incentivados a conhecer seu corpo, compreendendo seus movimentos, a fim de que possam realizá-los de modo consciente. Esse trabalho corporal permite que os bailarinos conheçam-se melhor, tanto na parte corporal quanto psíquica, percebendo seu corpo e a relação desse com sua aprendizagem e seus estados emocionais.

Chistyakova (1991) diz que Vaganova acreditava que o tronco é a parte inicial de todos os movimentos, de forma que o tronco do bailarino deve ser reforçado nas aulas de Ballet Clássico. Um exercício que ela prescreveu para essa área era o de fazer séries de *pliés* com os pés na primeira posição. Tal exercício formou bailarinos extremamente fortes, com os músculos abdominais e das costas bastante desenvolvidos, o que os ajudou na perfeita execução de outros movimentos.

Ao invés de confiar na intuição e improvisação durante as aulas, Agripina Vaganova (1991) afirma que planejava rigorosamente cada aula de antemão. Assim, suas aulas tinham uma evolução aparente, construindo bons bailarinos através de sequências difíceis e interessantes.



Figura 16 – Agripina Vaganova explicando a execução de um movimento no corpo de uma aluna.
Fonte: Site Google, 2010.

Além disso, ela fazia questão de explicar as razões de cada exercício, para que os alunos não só pudessem compreendê-los e executá-los com perfeição, mas também pudessem descrever sua forma correta e explicar o propósito de cada exercício. Muitas vezes, de acordo com Chistyakova (1991), Vaganova pedia aos estudantes para descrever, por escrito, por que uma etapa não foi executada corretamente, o que os ajudava a perceber o que estavam fazendo de errado e como corrigir suas falhas. Agripina Vaganova também incentivou a criatividade entre seus alunos, pedindo-lhes para criar novas combinações de passos que tinham aprendido nas suas aulas.

A escola russa de dança que cresceu a partir da influência de Agripina Vaganova deu origem a bailarinos com ótima técnica e conscientes de cada movimento. Para Vaganova (1991), os braços e a cabeça, longe de serem meros apêndices decorativos, são partes integrantes do movimento do corpo como um todo, criando estabilidade, força, vida, extensão e bela aparência estética.

Embora a metodologia do Ballet Russo tenha essa visão harmônica entre corpo e mente, diferenciando o corpo sujeito do corpo objeto, o que imperou no Ocidente em relação à prática do Ballet Clássico durante séculos foi uma visão altamente tecnicista, de treinamento estafante, valorizando apenas o desempenho técnico dos bailarinos e desvalorizando o sentimento, a emoção, a expressão plena do sujeito através de seu corpo.

Inclusive, conforme Ida Freire (2001), instituiu-se que o mundo da dança era apenas um território para determinados corpos, definidos pelo padrão estipulado para as bailarinas clássicas européias e norte-americanas: magras, pequenas, normalmente de raça branca, leves, diáfanas, quase irreais como fadas. Então, a dança tornou-se excludente, selecionando apenas um determinado padrão corporal. Tal pressuposto pode ser visualizado na figura abaixo.



Figura 17 - Svetlana Zakharova, primeira bailarina do Ballet Bolshói, de Moscou, Rússia.
Fonte: Site Google, 2009.

Tal fato lembra o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2004) quando se refere à monocultura do saber e do rigor do saber. Ou seja, a arte da dança estipulou um critério corporal único e insubstituível, definido como qualidade estética primordial. Também se

vinculou apenas a uma determinada classe social, sendo desenvolvida e apreciada no Brasil apenas por uma minoria, praticamente negada como arte transformadora para as parcelas mais humildes da sociedade.

A não-existência da dança pode ser compreendida nesse contexto como a domesticação do corpo, aprisionado em treinamentos sem sentido, tornado-se objeto e não sujeito de sua arte, e como exclusão da riqueza cultural para a maioria da população, que não pode apreciar, desenvolver e se emocionar com aquilo que não conhece, com aquilo que lhe é negado conhecer.

A corporeidade é, existe, e através da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos - e aprendizagem da história, enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura. (MOREIRA, 1995, p.30).

Assim, o corpo que dança é um corpo que deve ser construído, elaborado, trabalhado, respeitando sempre sua diversidade. Deve ser construído, em sua vida cotidiana, em processos de socialização, de educação, de cultura; elaborado através de diferentes experiências e práticas de movimento; trabalhado por técnicas específicas de dança, que imprimem no corpo tradições de movimentos que fazem nascer o corpo-sujeito que poderá exprimir-se verdadeiramente através da arte.

Tal trabalho corporal, ao ser desenvolvido com crianças e jovens, como ilustra a figura abaixo, proporciona-lhes o reconhecimento de si mesmos através de seus corpos, colaborando para a construção da imagem e do esquema corporal e escrevendo um novo discurso sobre corporeidade e estética, em que o respeito ao corpo e a subjetividade sejam primordiais.



Figura 18 – Crianças em uma aula de ballet clássico.
Fonte: Site Google, 2009.

O corpo dançante é o corpo desejante, que ao som da música transforma-se em formas poéticas, experienciando os gestos e os movimentos como fontes de prazer e gratificação. É o corpo que exprime subjetivamente sua significação de humano, em cadeia com as notas musicais.

A dança, então, é potencialmente poderosa porque se assemelha à linguagem. Conforme Hanna (1999), a dança é uma linguagem não-verbal, uma forma de comunicação que requer a mesma e subjacente faculdade cortical para a conceituação, a criatividade e a memória que a linguagem verbal. Ambas as formas têm vocabulário (passos e gestos na dança), gramática (normas para unir o vocabulário) e semântica (significado). A mesma autora (1999) declara ainda que:

Exatamente como os oradores usam uma linguagem, os bailarinos podem engastar símbolos dentro de um outro, usar antônimos e inversões, qualificadores de situação, sinônimos, neutralização. Um símbolo pode ter um significado patente, enquanto seu significado latente pode ser contido numa constelação de símbolos que se revelam enquanto a dança se desdobra. (HANNA, 1999, p. 44).

O realismo da dança camufla a apropriação de uma linguagem simbólica semelhante à do sonho. A dança transforma complexas experiências, desejos conscientes e inconscientes e alicia as pessoas para a aceitação, a tranquilidade ou o despertar. A dança, que tem como principal instrumento o corpo, colabora enfaticamente para a formação da identidade sexual, do conceito de

corpo-sujeito, de corpo desejante. Permite que o sujeito se reconheça como homem ou como mulher e realize discursos pontuados de significação que, conforme Mônica Dantas (1999, p. 24), tornem-se: “metáforas do pensamento e realidade desse mesmo corpo”.

4. BATTEMENTS JETÉS OU GLISSÉS – CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL



Figura 19 - Escultura de bailarina na barra executando um battement tendu jeté en avant.
Fonte: Site Google, 2009.

Os *battements tendus jetés ou glissés* constituem-se na continuação dos *battements tendus*, sendo que nesse movimento a perna sobe e é sustentada a 45° do solo. A terminologia francesa desse *battement – jeté* (jogado) - explica claramente sua execução.

Agripina Vaganova (1991) afirma que esse movimento é de grande importância educacional, pois auxilia no alongamento e aquisição de força pela musculatura das pernas. Diz também que os *battements tendus jetés* somente devem ser ensinados após os bailarinos terem pleno domínio dos *battements tendus*, com pernas fortalecidas e sendo capazes de usá-las livremente.

Dando continuidade às discussões teóricas, os *battements jetés* correspondem a aspectos relacionados ao percurso histórico de construção da cidadania e do conceito de inclusão, bem como suas correlações com as ações do Terceiro Setor Brasileiro.

4.1. Nos Passos da Cidadania e da Inclusão

O conceito de cidadania está profundamente ligado ao tempo e ao espaço, evoluindo juntamente com as sociedades. Desse modo, o conceito de ser cidadão da antiguidade é diverso do conceito da cidadania contemporânea, já que a temporalidade histórica carrega para cada grupo social normas, valores e regras de conduta que regem concepções diferenciadas dos direitos e deveres dos indivíduos.

A Grécia antiga, segundo Norberto Guarinello (2008), era caracterizada pela descentralização política, organizando-se em cidades-estados autônomas, que elaboravam suas próprias leis e regiam independentemente seus exércitos, embora partilhassem determinados elementos culturais (como idioma, religião, etc.).

As cidades-estados constituíam-se em territórios agrícolas específicos, ocupados por populações camponesas, baseados na propriedade privada da terra. Progressivamente, os camponeses começaram a se estruturar em comunidades, excluindo os estrangeiros e defendendo coletivamente suas propriedades. Como inexistia um poder supremo que regesse suas relações, os camponeses resolviam seus conflitos comunitariamente, numa grande reunião de que participavam todos os proprietários de terras. Assim, o Estado tornava-se a própria extensão da comunidade, e a participação efetiva dos proprietários estabelecia os direitos e deveres de cada membro.

Ao ser incluídos na comunidade, os sujeitos internalizavam regras, crenças, normas de condutas que regiam sua vida e eram simbolizados por meio dos seus ritos e festividades. Assim, cada cidade-estado tinha um modo de vida próprio e peculiar.

Mas, as cidades-estados não estavam isentas de conflitos, relacionados principalmente à participação política e à distribuição dos recursos comunitários (terra, alimentos, renda, etc.). Como se constituíam principalmente em comunidades guerreiras, estando comumente em luta com seus vizinhos, na maioria das cidades-estados o poder político e econômico era exercido pelos militares, que formaram “uma aristocracia de senhores de guerra que detinha o monopólio das ações militares” (GUARINELLO, p. 38).

Os aristocratas guerreiros dominavam completamente as cidades-estados, controlando a religião, a legislação e as ações da comunidade, que estava submetida ao seu poder, inclusive através da escravidão.

As lutas contra a aristocracia assinalaram a conquista de muitos direitos pelos membros da comunidade: liberdade individual, publicação de leis escritas, abertura do espaço público para parcelas mais amplas da população, reestruturação da comunidade como organismo político, reorganização do exército. Tais fatos transformaram as antigas sociedades agrícolas em sociedades mais complexas, em que a riqueza deixou de ser monopólio da aristocracia.

A conquista da participação política, segundo Henrique Nardi (2007), assinala a entrada das cidades-estados em seu período clássico. Algumas se transformaram em oligarquias, mantendo a participação política restrita às famílias mais ricas, ou organizando o corpo dos cidadãos por escala de riquezas.

Outras cidades desenvolveram formas mais abertas de participação política, denominadas pelos próprios gregos de democracia (poder do povo). O maior exemplo é a cidade-estado de Atenas, cujos reflexos atingem até hoje o imaginário político referente à conceitualização de democracia.

A democracia ateniense nunca foi absolutamente incluyente: dizia respeito apenas aos cidadãos masculinos e excluía, de qualquer forma de participação política, as mulheres, os imigrantes e os escravos. Em contrapartida, no âmbito restrito dos cidadãos, representou uma experiência notável de participação direta no poder de todas as camadas sociais, independentemente da riqueza ou da posição social (GUARINELLO, 2008, p. 40).

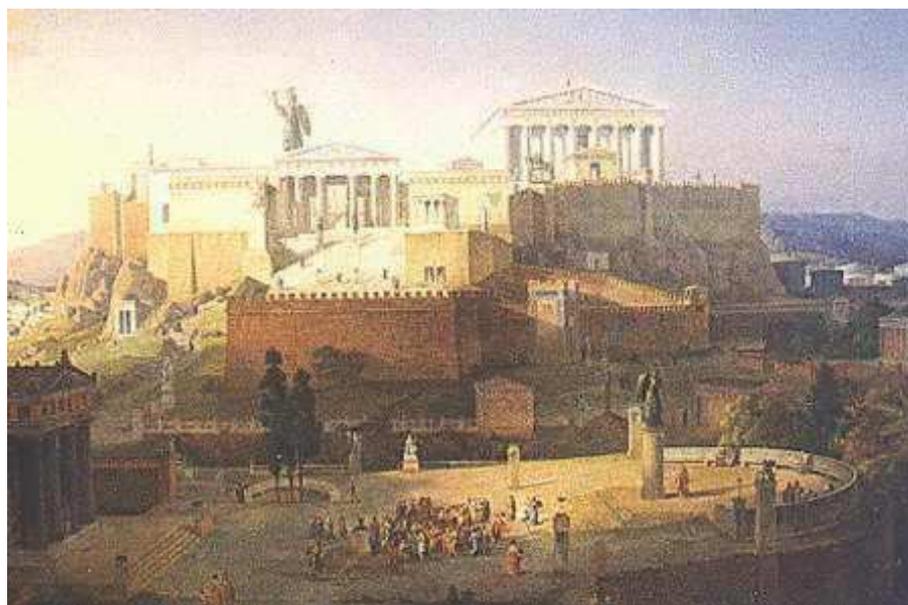


Figura 20 – Atenas na Antiguidade Clássica.
Fonte: Site Google, 2010.

Tanto nas democracias quanto nas oligarquias a participação política era direta, ou seja, cada sujeito representava a si mesmo por meio do voto individual, sem a constituição de partidos políticos ou qualquer outro modo de representação. Não havia nenhuma noção de soberania ou de uma divisão clara dos poderes constitucionais, sendo todas as decisões tomadas em conjunto na assembléia ou por um conselho de membros mais restrito, eleitos em plenária.

Pedro Paulo Funari (2008, p.49) ressalta que “se para os gregos havia primeiro a cidade, *polis*, e só depois o cidadão, *polites*, para os romanos era o conjunto dos cidadãos que formavam a coletividade”. Assim, para os romanos, cidadania, cidade e Estado formavam um único conceito, somente havendo coletivo se houvesse antes os sujeitos que constituem esse coletivo, ou seja, os cidadãos.

Caracterizada por forte centralização política e grande poderio militar, a história de Roma notabilizou-se na luta pelos direitos sociais e pela cidadania entre aqueles que detinham os direitos civis plenos e os demais grupos.

Inicialmente, apenas os chamados Patrícios (detentores da “nobreza de sangue” e, conseqüentemente, do poder econômico, político e social) possuíam os direitos de cidadania. A grande massa da população, chamada de Plebe, ficava à margem da sociedade. Mas, aos poucos, os plebeus (principalmente, os plebeus urbanos que enriqueciam com o comércio e o artesanato) começaram a lutar por seus direitos sociais e políticos.

Em 494 a.C., de acordo com Pedro Paulo Funari (2008), os plebeus conseguiram que fosse instituído o Tribunado da Plebe, magistratura com poder de veto às decisões dos patrícios. Os plebeus puderam organizar suas próprias reuniões, os Concílios da Plebe, como também adotar resoluções, os chamados plebiscitos. Esses, por meio da Lei Hortência, em 287 a.C., ganharam força de lei, não necessitando mais da aprovação do Senado (dominado pelos patrícios) para sua efetivação.



Figura 21 – Senado romano.
Fonte: Site Google, 2010.

A Lei das Doze Tábuas, criada no século V a.C., sistematizou o princípio da lei escrita, de maneira que todos poderiam recorrer a um texto escrito para reclamar seus direitos sem depender da vontade dos poderosos. Instituiu também a classificação das pessoas pelas posses, fato que beneficiou os plebeus ricos.

Aos poucos, segundo Funari (2008), foi se formando uma aliança entre patrícios e plebeus enriquecidos, que por meio de várias articulações, asseguraram maiores direitos políticos aos novos ricos e criaram alguns benefícios sociais para as camadas mais pobres.

Diferentemente da Grécia, onde em muitas cidades o voto era restrito, em Roma todos tinham direito de participar do processo eleitoral, pois o voto era por grupo, e as assembleias eram tanto eleitorais quanto legislativas. Roma foi pioneira na introdução do voto secreto.

O direito de cidadania foi, aos poucos, expandido, atingindo um número sempre maior de habitantes do mundo romano. Apenas a cidadania romana permitia que uma pessoa gozasse de plenos direitos, ainda que a posse de cidadanias locais continuasse a ser importante no que tange a questões de âmbito restrito. (FUNARI, 2008, p. 65).

A cidadania romana era a única garantia de proteção jurídica, significando uma mobilidade social importante, principalmente para os povos conquistados pelos exércitos romanos. A obtenção da cidadania romana concedia privilégios legais e fiscais, bem como garantia a seu portador o direito e a obrigação de seguir práticas legais do direito romano em contratos, testamentos, casamentos, direitos de propriedade e de guarda de indivíduos sob sua

tutela (mulheres, crianças, etc.). Mas, tais direitos oriundos da cidadania romana permitiam ao sujeito também conservar sua cidadania original.

Outro legado importante de Roma foi a concepção de liberdade individual, pois “a moderna cidadania, na base mesma da democracia, funda-se na distinção romana da chamada liberdade negativa, ou seja, a liberdade de não se submeter à vontade de outrem” (FUNARI, 2008, p.73). Para os romanos, um cidadão livre nunca estará sob o domínio de outro, sendo capaz de escolher seu próprio destino, de acordo com suas próprias idéias.

De acordo com Jaime Pinsky (2008), os alicerces da cidadania moderna foram desenvolvidos durante as revoluções inglesa, americana e francesa, trazendo para o centro da cena os direitos civis (liberdade individual estabelecida por meio da igualdade jurídica), políticos (participação ampla e generalizada dos membros de uma comunidade no exercício do poder político) e sociais (conjunto de garantias mínimas para que todos possam usufruir do estado de bem-estar social).

A Revolução Inglesa, segundo Marco Mondaini (2008), iniciou em 1640 tendo sua conclusão em 1688 ao dar origem ao primeiro país capitalista do mundo. Corresponde ao desenvolvimento de uma consciência histórica da desigualdade, em que o habitante da cidade torna-se cidadão, saindo da era dos deveres e adentrando a era dos direitos.

Um dos componentes básicos do Antigo Regime na Europa foi a organização de um novo tipo de Estado, o Estado Moderno. Ele representou o fim da fragmentação política da Idade Média, em que cada senhor feudal era chefe de seu território.

O Estado Moderno caracterizou-se como nacional, organizando-se em torno de uma nação, ou seja, uma população determinada habitando um território definido, que reconhece sua identidade por meio de origem, tradição, cultura, costumes e língua comuns. Politicamente ocorreu a afirmação do absolutismo monárquico, em que a figura do rei passou a ser identificada com o Estado, constituindo-se num dos elementos da unidade nacional. O poder do rei e o próprio absolutismo eram justificados pela concepção da “origem divina”: o rei era rei pela vontade de Deus e constituía-se em seu representante na terra. Assim sua autoridade não poderia nem deveria ser questionada.

A formação da monarquia absolutista na Inglaterra esteve ligada, de acordo com Modesto Florenzano (2005), ao final da Guerra dos Cem anos, quando, ao sair derrotada, passou a viver um período de caos político e de guerra civil.

Foi da superação dessa fase de lutas internas que surgiu a monarquia centralizada, com poderes absolutos. O absolutismo se estabeleceu de fato com a dinastia Tudor por meio de

uma espécie de pacto entre o rei e as classes abastadas, como pode ser visualizado na imagem abaixo:



Figura 22 – Dinastia Tudor e a Corte.
Fonte: Site Google, 2010.

No século XVII, com o advento dos Stuart, a situação política sofreu mudanças, o que resultou nos movimentos revolucionários. Na base dessas mudanças estavam as questões sociais e econômicas ligadas ao desenvolvimento do capitalismo.

Até princípios do século XVII, a Inglaterra era um país eminentemente agrícola, baseado em relações de produção feudais. Mas vários acontecimentos vão transformar essa estrutura, fazendo com que a terra se torne fonte de capitais. Surge o agricultor capitalista, que procurou romper com os entraves medievais e, conseqüentemente, exigiu maiores espaços na economia, na política e na sociedade.

Assim, a Revolução Inglesa foi um momento no qual o poder estatal passou para as mãos de uma nova classe social (burguesia), abrindo caminho para o livre desenvolvimento do modo de produção capitalista, alicerçado no direito à propriedade.

O século XVII inglês foi atravessado por uma luta que envolveu realistas, parlamentaristas e radicais, dando forma a um duplo processo revolucionário. Um, o vencedor, estabeleceu os sagrados direitos de propriedade, conferiu poder político aos proprietários e removeu tudo que impedia o triunfo da ideologia dos homens com propriedade, ou seja, da ética protestante. Outro, o perdedor, poderia haver estabelecido um sistema comunal de propriedade e uma democracia muito mais ampla nas instituições legais e políticas; poderia, também, haver retirado da Igreja Anglicana o seu caráter oficial e repudiado a ética protestante (MONDAINI, 2008, p. 128).

Firmou-se uma nova concepção baseada na defesa da liberdade dos indivíduos e limitando os poderes do Estado. Inaugurou-se a chamada Era dos Direitos, em que os homens, com seus direitos assegurados, têm poder decisório sobre seus atos. O poder estatal é fragmentado (executivo, legislativo e federativo), de modo a preservar o direito da propriedade de um poder centralizado e tirânico.

É claro que tal concepção estava atrelada aos interesses econômicos da burguesia que sem a intervenção estatal poderia não apenas conquistar o poder político, mas usufruir do conceito de liberdade para atender seus interesses financeiros.

Mas, a cidadania pregada pela Revolução Inglesa foi “uma cidadania excludente, diferenciadora de cidadãos ativos e cidadãos passivos, cidadãos com posses e cidadãos sem posses” (MONDAINI, 2008, p. 131). Embora tenha se constituído num primeiro passo da transformação do súdito (objeto de deveres) em cidadão (sujeito de direitos e deveres) não incluiu nesse processo todos os indivíduos, principalmente as parcelas mais pobres da população, que continuaram objetos do burguês capitalista.

A Independência dos Estados Unidos acarretou profundas transformações nos conceitos de cidadania e liberdade, propiciando ao mundo uma nova concepção dos direitos políticos.

A luta norte-americana, segundo Leandro Karnal (2008), resultou da eclosão de divergências de interesses entre colonos e dirigentes ingleses, divergência que existiu desde os primórdios da colonização. O fato de comunidades inteiras terem emigrado para o chamado Novo Mundo, fugindo de perseguições religiosas ou da miséria colaborou para que os colonos desenvolvessem um espírito de autonomia e independência em relação à metrópole.

Com o crescimento da colônia, o sentimento e a experiência de autossuficiência foram-se avolumando e as divergências com as autoridades inglesas eclodiram ainda no século XVII, evoluindo para verdadeiros movimentos de rebelião colonial.

A Guerra dos Sete Anos (1756 – 1763) provocou uma desestabilização das finanças inglesas, ocasionando um aumento de impostos nas colônias americanas. Tal aumento acarretou um forte sentimento contra os ingleses, provocando a união dos colonos do norte e do sul dos Estados Unidos, que procuraram esquecer suas divergências a fim de lutar contra a dominação da Inglaterra.

Em setembro de 1774 foi organizado o Primeiro Congresso Continental na Filadélfia, no qual estavam representadas todas as treze colônias americanas. Nesse ano, iniciaram-se os conflitos entre colonos e exército inglês. Em maio de 1775, no Segundo Congresso Continental na Filadélfia, George Washington assumiu o comando do exército das colônias.

Leandro Karnal (2008) salienta que em 1776, o Terceiro Congresso Continental da Filadélfia apresentou a Declaração da Independência, que enfatizava os direitos políticos de todos os cidadãos, como pode ser visualizado abaixo:



Figura 23 – Proclamação da Declaração da Independência dos EUA.
Fonte: Site Google, 2010.

Em 1779 os colonos já contavam com o apoio da Espanha e da França. Os conflitos prosseguiram até ser assinado o Tratado de Paris, no dia 3 de setembro de 1783, pelo qual a Inglaterra reconhecia a independência da ex-colônia.

Nascia a primeira nação americana que, por meio da luta, havia conquistado sua independência e serviria de modelo para todas as demais colônias da América. Os princípios de liberdade estabelecidos serviriam também de inspiração para as lutas dos povos europeus no final do século XVIII.

Na verdade, a análise do movimento de independência traz à tona dois fatos aparentemente contraditórios. Por um lado é evidente que o movimento favoreceu mais o grupo chamado pela gíria *wasp* (abreviatura de branco, anglo-saxão, protestante). A independência trouxe aos fazendeiros e comerciantes o controle político do país, sem alterações expressivas do status quo. Por outro lado, os princípios de liberdade expressos na Declaração de Independência e na Constituição passaram a ser invocados exatamente pelos que não se sentiam beneficiados na prática. Assim, não deveria ser desprezado o caráter revolucionário da expressão “todos os homens foram criados iguais”, pois foi em busca do aspecto concreto desse princípio que os movimentos de ampliação da cidadania passaram a ocorrer. (KARNAL, 2008, p. 144 – 145).

Desse modo, a igualdade política conquistada pela Independência dos Estados Unidos atingiu apenas um determinado grupo, ou seja, aquele que dirigiu o movimento, composto pelos proprietários de terras e burguesia. Para outros grupos, como os índios, o movimento de

independência representou uma sensível piora, pois o avanço sobre suas terras cresceu consideravelmente.

Ao mesmo tempo em que o texto da Declaração de Independência dos Estados Unidos serve para disfarçar as profundas contradições que existiam (e ainda existem) na sociedade norte-americana ao apresentar um modelo ideal, torna-se contestador dessas mesmas contradições, podendo servir de estímulo para reflexão sobre ele e conseqüente mudança.

A Revolução Francesa pode ser considerada a revolução burguesa típica, estando ligados a ela dois conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de mudança sociopolíticas: o conceito de revolução, como transformação social que implica a modificação da estrutura da sociedade, e a luta de classes, concebida como o processo pelo qual as transformações se realizam. A Revolução Francesa foi a luta em que a burguesia se apresentou como classe revolucionária, de cuja vitória resultaram o aniquilamento da sociedade feudal do Antigo Regime e a afirmação da sociedade liberal burguesa, de cunho capitalista.

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas idéias [...] A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. (HOBBSAWM, 1989, p. 71).

A França no século XVIII era um país eminentemente agrário, onde as relações de produção feudal representavam entraves ao desenvolvimento das forças produtivas. Representava a mais típica e poderosa das velhas monarquias aristocráticas e absolutistas da Europa, e a sociedade francesa apresentava-se ainda na forma estamental, constituída por primeiro estado (alto clero), segundo estado (onde estava a nobreza formada pelo rei, sua família, condes, duques, marqueses e outros nobres que viviam de banquetes e muito luxo na corte) e terceiro estado (trabalhadores, camponeses e burguesia).

Segundo Eric Hobsbawm (1989), os dois extremos sociais, de uma população composta por cerca de 25 milhões de habitantes, eram os nobres (aproximadamente 40 mil pessoas) e os camponeses (cerca de 80% da população). A nobreza e o alto clero gozavam de muitos privilégios como isenção de impostos e direito de receber tributos feudais. Porém tinham sido destituídos de independência política e suas instituições representativas (propriedades, parlamentos) haviam sido reduzidas ao mínimo pela monarquia absoluta.

Como os nobres eram proibidos de exercer uma profissão, dependiam da renda de suas propriedades ou da ajuda da corte. A situação dos camponeses era imensamente precária, pois os tributos feudais, os dízimos e as taxas tiravam uma grande porção de sua renda.

A burguesia não se constituía em uma classe homogênea. A burguesia industrial-comercial exigia mudanças que acabassem com os entraves às suas atividades. A pequena burguesia, composta de pequenos proprietários urbanos (comerciantes ou artesões), engrossava essas reivindicações, acrescentando-lhes um teor mais radical.

Mas era a classe operária (ainda em formação) que vivia a situação mais difícil. Não possuía independência política, colocando-se na retaguarda da burguesia revolucionária e vivendo praticamente na linha da miséria nos centros urbanos.

A grave crise econômica que enfrentava a França na época fez com que o rei procurasse o apoio das classes mais abastadas e para isso ele convocou a Assembléia dos Notáveis, a velha assembléia feudal do reino que desde 1614 não era reunida.

A assembléia se recusou a dar consentimento para a cobrança de impostos sobre as propriedades da nobreza e do clero, sendo dissolvida pelo rei. O ato rebelde da nobreza era na realidade uma forma de manutenção de seus antigos privilégios feudais, embora sua argumentação se fundamentasse nos princípios do Iluminismo, que preconizava direitos e liberdades individuais. À crise econômica, somou-se uma crise política.

Com o agravamento do caos financeiro, a monarquia viu-se obrigada a reunir os Estados Gerais, assembléia que englobava representação dos três estados. Após inúmeras divergências entre o clero, a nobreza e o terceiro estado, este (com o apoio de parte do clero) declarou-se em Assembléia Nacional, objetivando elaborar uma constituição.

No mês de agosto de 1789, a Assembléia Constituinte cancelou todos os direitos feudais que existiam e promulgou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Este importante documento trazia significativos avanços sociais, garantindo direitos iguais aos cidadãos, além de maior participação política para o povo.

A Declaração não se restringe a assegurar os direitos civis do cidadão, ela estabelece também seus limites. Se ao cidadão é assegurado o direito de falar e escrever, imprimir e publicar, não lhe cabe o direito de ofender ou desobedecer o que é normatizado pela lei. E esta é, sem dúvidas, uma restrição bastante ponderável, pois coloca a lei acima dos direitos de cidadania, tão recentemente alcançados (ODALIA, 2008, p. 167).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão constitui-se num marco significativo no processo de transformar o homem comum em cidadão, cujos direitos civis são

garantidos por lei. Inclusive, a lei deve ser expressão da vontade geral, sendo os direitos da Nação subordinados aos direitos do cidadão.

A Revolução Francesa afirmou a convicção de que se poderia constituir uma sociedade igualitária, em que as diferenças entre os homens fossem progressivamente desaparecendo. Livre, o homem poderia viver em fraternidade, numa sociedade justa e democrática.

A idéia da liberdade como a força motriz dessa transformação é expressa no quadro “*A Liberdade Guiando o Povo*” de Eugène Delacroix.



Figura 24 – “*A Liberdade Guiando o Povo*” - Eugène Delacroix.
Fonte: Site Google, 2010.

Ser cidadão tornou-se sinônimo de estar incluído na sociedade, usufruindo plenamente dos bens culturais e sociais, participando do poder político e possuindo condições apropriadas de vida.

Maria Tereza Mantoan (2005) conceitua inclusão como o processo de acolhida de todos os sujeitos sem exceção, que ocupam o seu lugar na sociedade no momento em que são reconhecidos como participantes ativos do contexto. Estar incluído não é apenas fazer parte de um lugar, mas sentir-se parte do meio, sendo aceito e respeitado em suas singularidades.

Já Peter Mittler (2003) afirma que a inclusão é alicerçada num sistema de valores que faz com que todos se sintam aceitos e reconhecidos como sujeitos, louvando a diversidade. Essa é vista como fonte de aprendizagem e trocas que proporciona a construção de novos conhecimentos e modos de vida.

Em uma concepção inclusiva, o sujeito nunca é visto como um ser pronto e acabado, dono de características imutáveis, mas como um indivíduo em construção, que se faz e se refaz constantemente no momento em que interage com os outros e com o meio.

A exclusão é um princípio que nega a cidadania, pois ao rotular o indivíduo (baseado em aspectos como sexo, raça, credo, opção sexual, deficiência física ou mental, situação econômica, etc.) tolhe sua liberdade, pois não o deixa participar da cena cotidiana. Sua singularidade é vista como um aspecto pejorativo, de falta, que não parece ter nada a acrescentar aos outros e ao contexto dominante.

Ao referir-se à hegemonia da cultura ocidental, que produz não-existências ao impor sua concepção de mundo, Boaventura de Sousa Santos (2004) classifica cinco lógicas de dominação. Entre elas, pontua a lógica da classificação social que:

Assenta na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. A classificação racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica. [...] De acordo com essa lógica a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa a quem é superior. (SANTOS, 2004, p. 787-788)

A exclusão baseia-se no poder institucional para estabelecer e categorizar as diferenças, produzindo identidades imutáveis, que engessam o sujeito. E a escola regular repete inúmeras vezes esse discurso, classificando seus alunos, decidindo quem irá progredir e quem irá estagnar no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, baseia-se em critérios que seguem a lógica da classificação social: situação econômica, social e cultural da família, deficiência física ou mental, raça, sexo, etc.

Maria Tereza Mantoan (2005, p.1) afirma que “ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de posições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, rico/pobre)”. Ou seja, não existe uma identidade privilegiada, a partir da qual as demais serão rotuladas como inferiores. Existem identidades múltiplas, diferenciadas, que representam as singularidades dos sujeitos. E as possibilidades de trocas entre as singularidades proporcionam a construção de um conhecimento crítico, reflexivo, criativo, sempre revisor de si mesmo, que levará à edificação de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais inclusiva e, conseqüentemente, mais cidadã.

4.2. Cidadania e Inclusão no Terceiro Setor Brasileiro

No Brasil, a implementação de políticas públicas que garantam a todos o exercício de seus direitos e deveres depende das ações do Estado. Compreender o sentido da cidadania significa, então, entender como se relaciona o indivíduo com o poder público.

Rubens Naves (2008) salienta que no Brasil, em virtude do modelo econômico adotado nas últimas décadas, o poder público acabou cedendo espaço para grandes corporações internacionais, que passaram a ditar novas formas de conduzir as políticas públicas em diferentes áreas (saúde, educação, meio ambiente, etc.). Tal fato enfraqueceu as forças sociais nacionais, que perderam forças nas reivindicações de seus direitos junto ao Estado.

Num mundo baseado na idéia de dualidade Estado-mercado, com o Estado enfraquecido nesse embate, o neoliberalismo aparece com sua face mais desfavorável: miséria, fome, guerras, morte. Por outro lado, uma parcela cada vez menor da sociedade acumula um grande número de riquezas, gerando cada vez mais exclusão social.

Se o Estado não consegue atender satisfatoriamente as demandas da população, incluindo-a socialmente de maneira digna, a tendência é surgirem novas formas de organização, chamadas de sociedade civil. Assim, o terceiro setor compreende “todas as entidades que não fazem parte da máquina estatal, não visam lucro e não se afirmam com discurso ideológico, mas sim sobre questões específicas da organização social” (NAVES, 2003, p. 565).

A filantropia, de acordo com Rubem Fernandes (2002), existe desde tempos remotos. Sua origem remonta ao Direito Romano e à Igreja Católica. No Brasil, com o golpe de 1964 e a consequente repressão sistemática a todas as formas de organização sindical, ocorreu o deslocamento da vida associativa para os interesses comunitários localizados.

Nesse primeiro momento, os movimentos sociais visavam a atender os interesses das comunidades, não se constituindo em organizações políticas e com distanciamento da máquina estatal. Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais procuraram fugir de uma lógica assistencialista, concebida como um termo pejorativo, executando projetos praticamente sem apoio financeiro.

No final dos anos de 1980 começaram a surgir no Brasil “entidades voltadas para questões de interesse público, capazes de formular projetos, monitorar sua execução e prestar contas de suas finanças: as organizações não-governamentais” (NAVES, 2008, p. 570).

As ONGs trouxeram para o campo do trabalho social elementos significativos da livre iniciativa, como maior agilidade e eficiência. Constituíram-se em centros de recursos humanos a serviço de associações comunitárias e movimentos sociais, articulando iniciativas originadas nos vários planos da sociedade civil.

No Brasil, Rubem Naves (2008) classifica as ONGs em três grandes grupos:

Caritativas (atuam na assistência ao menor, mulher e idosos, por exemplo); ambientalistas (relacionadas às questões do meio ambiente e do patrimônio histórico); e cidadãs (voltadas para a reivindicação dos direitos da cidadania, tem grande atuação junto às políticas públicas, fornecendo subsídios para a elaboração, fiscalizando-as ou fazendo denúncias, no caso de violações ou omissões). (NAVES, 2008, p. 571).

Procurando resgatar a cidadania e incluir socialmente, as ONGs constituem-se em importantes instrumentos de transformação social, pois suas ações incitam a reflexão sobre o status quo. Ao incluir, ocorre o respeito à diversidade, dentro de um espírito democrático, em que o saber circula como agente crítico, criativo e modificador.

Atualmente existem no Brasil inúmeras ONGs que realizam ações de arte-educação com populações em situação de risco social. Mas poucas tiveram seu trabalho sistematizado e analisado no meio acadêmico. Desse modo, será apresentado a seguir o trabalho de uma das poucas ONGs brasileiras cujas ações se constituíram em objeto de estudo da academia.

A Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescentes (Edisca) foi criada há 18 anos, em Fortaleza, Ceará. Segundo artigo derivado da Tese de Doutorado em Sociologia de Isaurora Cláudia Martins de Freitas (2007), a Edisca surgiu em 1991 quando uma bailarina de Fortaleza, ao conseguir patrocínio da Secretaria de Cultura do Estado para sua companhia de dança, ofereceu como contrapartida aulas de Ballet Clássico para crianças e adolescentes da periferia da cidade.

Este projeto-piloto, iniciado com 50 crianças e adolescentes, ao ser ampliado, deu origem à referida ONG, que tem como missão “promover o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes visando a formar cidadãos sensíveis, criativos e éticos através de uma pedagogia transformadora com centralidade na arte” (FREITAS, 2007, p. 79).

Seu trabalho, de acordo com a Dissertação de Mestrado em Educação de Ivana Furhmann (2008), parte da idéia de que a arte é a ferramenta mais poderosa no desenvolvimento pessoal e comunitário, e que por isso deve ser o eixo do trabalho com meninos e meninas excluídos. No entanto, o projeto não se limita à arte, mas também inclui um projeto integral de saúde, desenvolvimento familiar e educação.

A Tese de Doutorado em Sociologia de Isaurora Cláudia Martins de Freitas (2006) diz que, na Edisca, a dança é utilizada para reconstruir o corpo e a autoestima de crianças e adolescentes vítimas da violência e da exclusão, que vivem em comunidades muito pobres de Fortaleza. Seus pais são na maioria pescadores, empregadas domésticas, vendedores ambulantes ou desempregados, e há altas taxas de violência e abuso familiar.

A rotina de uma aula de Ballet Clássico na Edisca pode ser vista na fotografia abaixo:



Figura 25 – Aula de Ballet Clássico na Edisca.
Fonte: Site Google, 2010.

A fim de oferecer uma recuperação de estudos, a Edisca desenvolve um trabalho de reforço escolar em três níveis. Não são séries de estudo, com anos ou idades definidas, mas, sim, grupos em que meninos e meninas com a mesma habilidade (não importando sua faixa etária) podem aprender juntos. A educação em letras não é apenas uma alfabetização, mas ensina como fazer uma leitura do mundo.

O processo educativo também inclui as famílias dos alunos. Mães e pais vêm para a Edisca a fim de aprender, alfabetizar-se ou completar seu processo de alfabetização, como também para ter acesso a várias formas de trabalho manual. Quando meninos, meninas, pais e mães vêm todo mundo trabalhando para seguir adiante, a experiência se torna mais significativa para todos.

Há alguns anos, de acordo com Isaurora Cláudia Martins de Freitas (2006), quando algumas alunas desejaram ir para a universidade, a Edisca lhes ofereceu um curso pré-vestibular de um ano. Algumas delas tiveram êxito, no entanto os professores da Edisca se

deram conta de que o trabalho realizado em um ano não era muito eficaz. Por isso, atualmente, há aulas constantes para que todos possam se preparar para o ingresso na universidade e para a própria vida.

Neste momento, há alunas graduadas ensinando nesse curso “pré-vestibular” oferecido pela ONG, as quais estudam em universidades públicas e particulares. Outras já são educadoras da Edisca e servem de modelo para os estudantes atuais.

A Edisca, segundo a Dissertação de Mestrado em Administração de Lia Serafim (2007), recebe grande parte de seu orçamento através de fundações internacionais, mas quase 18% disso vêm da venda de ingressos dos seus espetáculos de dança. Esse dinheiro também vai para uma conta especial de emergência para o caso de a ONG enfrentar, em algum momento, dificuldades financeiras. Além disso, foram iniciadas as vendas de CDs e vídeos das ações e espetáculos de dança realizados pela Edisca, como o que pode ser visualizado abaixo.



Figura 26 – Espetáculo de dança realizado pela Edisca.
Fonte: Site Google, 2010.

Um dos projetos mais interessantes da Edisca é a “residência social”, segundo Ivana Furhmann (2008), inspirado na residência que os médicos fazem em um hospital. Os educadores de ONGs e de outros programas vêm à Edisca para aprender como implementar um projeto de dança ou arte em seus programas. A residência social possui três elementos: teoria, experiência da Edisca e implementação de base. A Edisca acompanha todas as etapas do projeto e coordena um projeto de educação à distância através da Internet.

Atualmente, a Edisca atende 400 meninas e meninos em situação de risco social, com 40 profissionais, entre educadores, professores de Ballet Clássico, psicólogos e médicos.

A experiência da Edisca demonstra que, para se desenvolver plenamente, as pessoas necessitam ser verdadeiramente incluídas na sociedade, num processo que resgate sua autoestima, sua autoconfiança, respeitando sua diversidade e sua visão de mundo.

Nota-se que, embora situadas em dois extremos do Brasil, existem semelhanças entre as ações desenvolvidas pela Edisca e pela Royale Escola de Dança e Integração Social. Ambas oferecem oportunidades educativas e artísticas em espaços inclusivos, que reacendem a consciência de si mesmo, de acolher as diferenças, fazendo com que o sujeito possa se descobrir como um cidadão do mundo, capaz de escrever uma nova história.

5. ROND DE JAMBE – O CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA

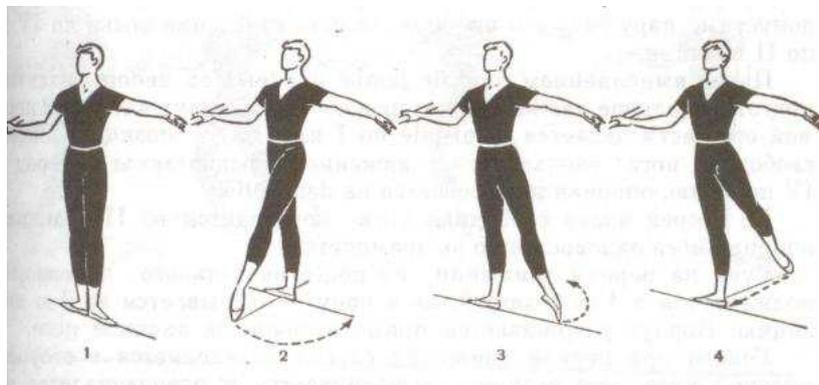


Figura 27 - Desenho de bailarino realizando um *rond de jambé à terre*.
Fonte: Site Google, 2009.

Agripina Vaganova (1991) classifica os *ronds de jambes* como movimentos de rotação das pernas, ou seja, quando são executados movimentos em círculo por uma das pernas sem que a outra se movimente. São realizados *à terre* e *en l'air*, com movimentos *en dehors* e *en dedans*.

Objetivam tornar a parte superior da perna firme e forte, e a inferior, do joelho até a ponta do pé, maleável em todos os movimentos de rotação, como os *fouettés en tournant*. Nesse caso, os *ronds de jambe* são muito importantes, pois qualquer movimento errado da perna poderá provocar desequilíbrio do bailarino. Além disso, Agripina Vaganova (1991, p. 56) afirma que “a maleabilidade da parte inferior da perna bem desenvolvida dá expressão a cada movimento da perna na dança”.

Neste capítulo, os *ronds de jambé* introduzem o contexto e que a pesquisa foi realizada.

5.1. A cidade de Santa Maria



Figura 28 - Localização geográfica da cidade de Santa Maria.
Fonte: Site Wikipédia, a enciclopédia livre, 2009.

A cidade de Santa Maria possui uma área territorial de 1.779,556 km² e tem uma população de 268.969 habitantes, dividindo-se em 10 distritos que, com exceção do 1º Distrito (Sede) — dividido em 41 bairros —, não têm subdivisões, ou seja, possuem um bairro único homônimo ao distrito a que pertence. O distrito da Sede é distribuído em Regiões Administrativas, um conjunto de bairros unidos de acordo com localização e características.

Dessa forma, Santa Maria possui, de acordo com a Wikipédia (2009), 50 bairros oficiais, que por sua vez contêm Unidades Residenciais — a menor unidade urbana de relação e convivência — que ligam unidades habitacionais dentro de um sistema viário, identificadas por loteamento, condomínio residencial, parque residencial, jardim residencial, vila, localidade, quilombo e cohab, entre outras, distribuídas dentro da Unidade de Vizinhança (bairro).

A cidade apresenta, segundo dados do último censo do IBGE, o maior número de favelas da região central do RS: 65 favelas com 10 mil casas sem infraestrutura urbana básica.

Economicamente, a cidade de Santa Maria caracteriza-se como uma fonte de prestações de serviços (comércio principalmente) e como polo militar e universitário (presença de uma grande universidade federal e de seis universidades privadas).

Da população economicamente ativa, cerca de 40 % atuam no trabalho informal e uma significativa parcela é constituída por desempregados e pessoas vivendo abaixo da linha da miséria. A cidade de Santa Maria possui um dos mais altos índices de prostituição infanto-juvenil do interior do Estado do RS.

Atualmente a Royale Escola de Dança e Integração Social atende oito comunidades periféricas da zona oeste da cidade da cidade de Santa Maria: Vila Prado, Vila Caramelo, Vila Pôr-do-Sol, Vila Alto da Boa Vista, Vila Jóquei Clube, Vila Nova Santa Marta, COHAB Santa Marta, Vila Sete de Dezembro.

As demandas sociais dessas comunidades são inúmeras, destacando-se o desemprego, a desestruturação familiar, casos de dependência química, alcoolismo, violência doméstica, tráfico de drogas, gravidez precoce, prostituição infanto-juvenil e índice de 60% de evasão escolar.

As famílias em sua grande maioria sobrevivem do trabalho informal em áreas invadidas e sem infraestrutura urbana básica. Essas áreas invadidas são compostas, principalmente, por pessoas oriundas do êxodo rural da região central do Estado do RS, que chegam à cidade com escassas qualificações profissionais.

Tal fato gera um alto número de desempregados e pessoas sobrevivendo por meio de subempregos na região oeste. Também se nota que o público alvo prioriza o trabalho em detrimento da escolarização, de modo que muitos meninos e meninas acabam evadindo cedo da escola para auxiliar no orçamento familiar. Muitos deles não vêm motivação na escola regular porque a mesma parece distanciada de sua realidade, não lhes dando perspectivas de futuro. Acresce-se a essas demandas, a dificuldade das escolas regulares em enfrentar os problemas citados, resultando no acionamento dos Conselhos Tutelares com frequência.

Em relação à etnia, essas populações são compostas principalmente por brancos, negros e mulatos.

No que se refere à questão de gênero, as meninas estão expostas a situações de vulnerabilidade como: prostituição, gravidez precoce, drogas e violência doméstica. A maioria das adolescentes dessas comunidades têm filhos antes dos 16 anos e acabam deixando a escola, sobrevivendo por meio de subempregos e, um número significativo, através da prostituição.

Os portadores de necessidades educativas especiais e as crianças, adolescentes e jovens com dificuldades/transtornos de aprendizagem que vivem nessas comunidades têm atendimentos precários e sua inclusão educacional é muitas vezes comprometida. Essas

crianças, adolescentes e jovens são fortes candidatos à evasão escolar, pois não recebem atendimento psicopedagógico do município, já que este não dispõe desse tipo de serviço.

Ainda a região oeste apresenta inúmeras carências culturais (ausência de centros de lazer, de esportes, de espaços culturais) e de saúde (apenas dois centros de triagem médica que não conseguem atender as demandas da região oeste, encaminhando para o Hospital da UFSM, que também não consegue atender satisfatoriamente as demandas de todas as regiões periféricas da cidade).

5.2. O Projeto Royale Escola de Dança e Integração Social.



Figura 29 - Bailarinas da Royale ensaiando.
Fonte: Autoria própria, 2009.

Em 1996, a Royale, ainda como instituição privada, iniciou uma oficina gratuita de Ballet Clássico para crianças pobres de uma Escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Maria. Esse trabalho encontrou grande receptividade na comunidade e extrema dedicação por parte das crianças. Então, a direção da Royale Academia de Ballet decidiu ampliá-lo. Em 1997, apresentou para a Prefeitura Municipal de Santa Maria um Projeto em que abria 40 vagas para as crianças das Escolas da Rede Municipal de Ensino.

Essa experiência mudou totalmente o curso da finalidade da Royale Academia de Ballet. Auxiliada por um grupo de professores universitários e com o apoio de alguns cidadãos, que compreenderam e acreditaram na sua nova proposta, a Royale Academia de

Ballet transformou-se, em 6 de junho de 1998, na *Royale Escola de Dança e Integração Social*, uma entidade civil sem fins lucrativos.

Sua missão passou a ser não apenas a de ensinar Ballet Clássico, mas de tornar a arte e a educação agentes motivadoras no desenvolvimento de potencialidades e na inclusão social, cultural e educacional de crianças, adolescentes, jovens, portadores de necessidades educativas especiais e suas famílias, expostos a situações de vulnerabilidade na cidade de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul.

São realizadas, diariamente, no turno inverso ao das escolas regulares frequentadas pelas 200 alunas, ações interdisciplinares que têm o Ballet Clássico como eixo temático central, de modo a integrar o conhecimento corporal ao conhecimento intelectual e à percepção de si mesmas.

Essas ações são divididas em seis eixos (Oficina Dança Cidadã, Oficina de Apoio Pedagógico, Oficina de Artes Plásticas, Oficina de Língua Francesa, Apoio Psicológico, Serviço de Assistência Social) propiciando espaços artísticos e educativos que levam ao autoconhecimento, à criação, à reflexão crítica e à participação democrática. Tais fatores fortalecem a autoestima, a autonomia e a socialização, como também elevam o nível de conhecimentos gerais que, sem dúvida, se reflete no desempenho escolar e na idealização e construção de um futuro melhor para si e para sua comunidade.

A fim de combater o alto índice de evasão escolar, a Royale Escola de Dança e Integração Social trabalha em parceria com as escolas regulares da região oeste, realizando reuniões mensais com as coordenações pedagógicas de modo a acompanhar a frequência e o desempenho escolar de suas alunas. Esse acompanhamento também é realizado através da análise dos boletins/pareceres emitidos pelas escolas. Quando é detectado que alguma aluna está com baixo rendimento escolar, ela é encaminhada para o reforço escolar ou atendimento psicopedagógico da Royale.

A fim de fortalecer o núcleo familiar e construir um vínculo maior da Royale com as comunidades atendidas, para as famílias são desenvolvidas palestras, seminários e grupos de orientação psicológica que possam auxiliá-las a redescobrir e a discutir o mundo que as cerca.

Nesses doze anos de trabalho com crianças, adolescentes, jovens e famílias oriundas da periferia da cidade de Santa Maria-RS, a Royale apresenta como resultados de seu trabalho: índice de 90% de aprovação escolar de suas alunas; inexistência de evasão escolar; inexistência de alunas com problemas de drogradição, prostituição, gravidez na adolescência;

continuidade de estudos no Ensino Médio; presença de oito alunas no Ensino Superior; formatura de duas alunas no Ensino Superior e suas inserções no mercado de trabalho e em cursos de pós-graduação; crescente número de convites para apresentações da Royale Companhia de Dança em todo o estado do RS; maior comprometimento das famílias no processo de educação de suas filhas, junto a suas comunidades e junto à Royale.

5.2.1. Detalhamento da Proposta Artístico – Pedagógica da Royale Escola de Dança e Integração Social.

A **Oficina Dança Cidadã** constitui o núcleo central da Royale, envolvendo aulas de Ballet Clássico com crianças de 5 a 11 anos de idade, adolescentes de 12 a 18 anos e jovens de 19 a 23 anos.

As aulas de Ballet Clássico baseiam-se na Metodologia de Agripina Vaganova (Escola Russa de Ballet), tendo o curso básico a duração de nove anos. As turmas distribuem-se em níveis, de acordo com a faixa etária das alunas e os anos de Ballet Clássico das mesmas, segundo o estipulado pela Metodologia de Agripina Vaganova (1991).

Assim, a Royale apresenta os seguintes grupos, em várias turmas:

- a) Baby-Class → Nível de Ballet Clássico que corresponde a uma iniciação à dança para crianças entre 5 e 6 anos de idade, propiciando o desenvolvimento psicomotor e musical.
- b) Preparatório → Nível de iniciação à técnica do Ballet Clássico, que corresponde a Preparatório 1 e Preparatório 2, envolvendo crianças entre 7 e 9 anos de idade.
- c) Intermediário → Nível de Ballet Clássico que prepara o trabalho de iniciação ao uso da sapatilha de ponta e aperfeiçoamento da técnica clássica. As turmas envolvem crianças com idades entre 10 e 11 anos e adolescentes com 12, 13 e 14 anos de idade.
- d) Avançado → Nível de Ballet Clássico, cujo trabalho objetiva o constante aperfeiçoamento da técnica, envolvendo adolescentes entre 15 e 23 anos.



Figura 30 – Bailarinas da Royale Companhia de Dança em uma aula de Ballet Clássico.
Fonte: Rafael Santini, 2010.

A **Royale Companhia de Dança** é constituída por 24 bailarinas, com idades entre 12 e 23 anos, que participam das aulas dos níveis Intermediário e Avançado da Royale, como pode ser visualizado na imagem acima. Para essas alunas são realizadas aulas extras às sextas-feiras e aos sábados, incluindo noções de dança contemporânea baseadas nas técnicas de José Limón, Martha Graham e Rudolf Laban.

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

As bailarinas que atualmente compõem a Royale Companhia de Dança enfrentaram um processo seletivo rígido e longo que incluiu uma audição (aula prática de Ballet Clássico perante banca examinadora de professores convidados), entrevistas individuais e com os familiares, análise do desempenho escolar e acompanhamento da frequência na escola regular e na Royale. Desse modo, pretende-se manter um padrão técnico profissional e avançar cada

vez mais nos resultados artísticos e educativos, sempre respeitando os limites e as peculiaridades de cada bailarina.

Assim, a proposta das aulas de Ballet Clássico partem do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação das bailarinas, objetivando torná-las cidadãs críticas, participativas e responsáveis, capazes de se expressar em variadas linguagens, resgatando a autoestima e desenvolvendo a autoexpressão, o senso estético, a sensibilidade, a autonomia e fazendo-as aprender a pensar em termos de movimentos.

Essa ação, ainda preocupada com a integração de suas alunas no mercado de trabalho, incentiva, a partir do nível intermediário, uma qualificação para o trabalho docente em dança clássica. A metodologia baseia-se em aulas sobre a história, a técnica e a nomenclatura do Ballet Clássico. São abordados outros temas como didática no ensino da dança clássica, noções de anatomia e psicologia do desenvolvimento, e ainda a apresentação de microaulas, trabalhos, pesquisa orientada e estágio supervisionado na Royale como alunas monitoras.

A integração das portadoras de necessidades educativas especiais (alunas surdas, com Síndrome de Down e com retardo mental) nas aulas de Ballet Clássico, bem como nas demais Oficinas da Royale, proporciona a construção de uma noção de respeito à diversidade humana, criando um espaço de aprendizagem em que as trocas culturais permitem ver e aceitar a complexidade do corpo diferente, que também expressa uma subjetividade.

É a partir da Oficina Dança Cidadã que se organizam as Oficinas complementares da Royale, sendo as de Apoio Pedagógico e de Artes Plásticas realizadas antes das aulas de Ballet Clássico, nos dias em que as alunas frequentam a Organização. As turmas são divididas por faixas etárias de acordo com a divisão dos níveis da Oficina Dança Cidadã.

Todas as turmas são atendidas na Royale no turno inverso ao das escolas públicas, sendo um dos critérios de seleção que a menina esteja matriculada e frequentando a escola.

A **Oficina de Apoio Pedagógico** é realizada uma vez por semana, com uma hora de duração, ministrada em turmas de níveis diferenciados. É centrada em técnicas de grupo, palestras, debates, estímulo à leitura e ao raciocínio lógico, produção de textos individuais e coletivos, teatros, construção de jogos, exposição de filmes educativos; usando como instrumentos o acervo da Biblioteca da Royale e material oriundo da escola regular frequentada pelas alunas.

Tais atividades visam a que as alunas repensem seu entorno social e pessoal, expressem valores e crenças, fortaleçam a autoestima, a autoconfiança, a autonomia, a participação democrática e exercício consciente da cidadania, como também venham a estudar

criticamente o Tema Gerador do Espetáculo de Dança de Final de Ano Letivo da Royale, que é escolhido pelas próprias alunas através de um processo eletivo direto.



Figura 31 – Aula de Apoio Pedagógico na Royale
Fonte: Autoria própria, 2010.

A Oficina de Apoio Pedagógico também realiza aulas e tira-dúvidas ministradas individualmente ou em grupos com a utilização de jogos e materiais concretos, visando à recuperação de estudos para aquelas alunas que se encontram com baixo rendimento escolar, como pode ser visualizado na fotografia acima. Ainda, desenvolve atendimento clínico psicopedagógico para alunas com dificuldades/transtornos de aprendizagem.

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

A **Oficina de Artes Plásticas** é realizada uma vez por semana, com uma hora de duração, ministrada em turmas de níveis diferenciados. Sua proposta fundamenta-se no posicionamento teórico-metodológico conhecido como Metodologia Triangular, que tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em arte: o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da arte. Essa proposta preocupa-se com a democratização do conhecimento da arte, isto é, com a necessidade de assumir o compromisso de ampliar a inclusão cultural da população aos domínios estéticos e artísticos.

Os temas são preparados estimulando a livre expressão, com o objetivo de não perder o vínculo com a realidade social e aproximando as alunas do contexto cultural local, regional e nacional, enfatizando as contribuições populares na preservação da identidade cultural do povo brasileiro.



Figura 32 – Aula de artes plásticas na Royale.

Fonte: Autoria própria, 2010.

Os trabalhos desenvolvidos consideram situações vivenciadas e/ou conhecidas do cotidiano (notícias, passagens históricas, fatos da comunidade, da escola, do grupo, etc.), utilizando materiais e técnicas que desafiam as alunas a apresentar criações que fogem aos padrões preestabelecidos e, por isso, passam a ser diferenciadas, trazendo a marca da individualidade. A associação do lúdico às atividades visa a estimular a criação, deixando a

imaginação fluir. A execução da proposta realizar-se-á de forma natural, quase espontânea, como pode ser visto na fotografia acima. Assim, a atividade plástica complementa e auxilia a aluna na compreensão de conteúdos de outras áreas do conhecimento, transformando-se em instrumento pedagógico e auxiliando-a no fortalecimento de sua autoestima e de sua autonomia.

A partir da proposta dessa Oficina, incentivam-se as alunas a participar da criação e confecção dos cenários do espetáculo de dança de final de ano letivo da Royale. Também são realizadas exposições dos trabalhos plásticos das alunas em locais públicos da cidade.

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

Uma aula da Oficina de Língua Francesa está exposta na imagem abaixo.



Figura 33 – Aula de Língua Francesa na Royale.

Fonte: Autoria própria, 2010.

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

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

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

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

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

O **Serviço de Assistência Social** objetiva aperfeiçoar cada vez mais as ações do Projeto, realizando atendimentos e intervenções junto às crianças, adolescentes e famílias, bem como efetuando a realização de visitas domiciliares, a fim de possibilitar o resgate da autoestima e da dignidade do público atendido, criando vínculos de confiança entre o Projeto e as famílias e difundindo a importância da responsabilidade familiar em relação à criança, ao adolescente e ao jovem.

5.2.2. Metodologia da Royale Escola de Dança e Integração Social

A metodologia construída pelas educadoras da Royale Escola de Dança e Integração Social tem por base os seguintes princípios:

- a) A comunidade beneficiada é considerada capaz de construir o seu próprio conhecimento, sendo a Royale Escola de Dança e Integração Social uma das mediadoras desse processo;
- b) O processo pedagógico valoriza a interação entre o que a educanda conhece e as expressões artísticas que são conhecidas, de forma a propiciar a cada aluna condições de construir seu próprio conhecimento a esse respeito, respeitando as diversidades;
- c) São respeitadas e desenvolvidas atividades artísticas e educativas destinadas a cada faixa etária e às educandas com necessidades educativas especiais;
- d) As educadoras são vistas como facilitadoras e deverão propiciar situações significativas de aprendizagem, relacionadas à realidade das educandas;
- e) As atividades artísticas e educativas desenvolvidas devem favorecer: estímulo para pensar, refletir, questionar, criar e valorizar soluções e iniciativas grupais no aprendizado.

Na formulação e aplicação das estratégias, realizam-se as seguintes Etapas:

⇒ Etapa 1: Durante os meses de novembro e dezembro são divulgadas através de visitas, nas Escolas Públicas e Centros Comunitários das comunidades da Vila Prado, Vila Caramelo, Vila Por-do-Sol, Vila Alto da Boa Vista, Vila Jóquei Clube, Vila Nova Santa Marta, COHAB Santa Marta, Vila Sete de Dezembro, as ações da Royale e a data de inscrição para participação;

⇒ Etapa 2: As crianças, adolescentes e jovens interessados, acompanhados dos pais ou responsáveis, inscrevem-se na Secretaria da Royale Escola de Dança e Integração Social, levando o comprovante de vínculo com a escola regular;

⇒ Etapa 3: É realizada uma entrevista com a criança/adolescente/jovem, e outra com os pais ou responsáveis, sendo analisados os históricos familiar, pessoal, de saúde e escolar da candidata, além de verificar se a criança/adolescente/jovem realmente pertence a uma das referidas comunidades;

⇒ Etapa 4: Após essa primeira entrevista do período de inscrição, as famílias são visitadas pelo Serviço de Assistência Social da Royale, que checará informações mais completas sobre

a candidata como: aproveitamento escolar (todas as crianças, adolescentes e jovens devem estar matriculados e frequentando a escola regular), comportamento, condições de saúde e higiene (condições dentárias, problemas de pele, piolhos, vacinação, presença de verminoses, deficiência física ou mental, etc.), condição econômica da família, casa onde mora (de que material é feita, se é alugada, se fica em terreno próprio ou invadido, se está regularizada, quantas pessoas moram), condições sociais e comportamentais da família (número de filhos, pais separados, problemas com alcoolismo, drogas, violência, etc.), problemas da comunidade (drogas, prostituição, assaltos, violência, etc.).

As respostas dos pais a esse questionário não eliminará as candidatas, mas servirá como ponto de referência para as ações da Royale e como banco de dados das populações atendidas. A situação financeira funcionará em caso de empate entre as candidatas, pois quanto mais carente, maior a chance de se obter uma vaga na Royale.

⇒ Etapa 5: Após o período de visitas domiciliares, as candidatas realizam uma aula prática de dança, em que serão verificados critérios como coordenação motora, lateralidade, musicalidade, flexibilidade, etc. Essa aula servirá para a distribuição das turmas;

⇒ Etapa 7: Os pais ou responsáveis pelas alunas selecionadas comparecem à Sede da organização, a fim de se integrar nas ações da Royale;

No seu desenvolvimento, as ações da Royale Escola de Dança e Integração Social se organizam da seguinte forma:

a) As aulas e os serviços de apoio realizam-se no horário inverso ao da Escola Regular frequentada pela criança/adolescente/jovem;

b) São acompanhados o desempenho e a frequência das alunas da Royale, nas escolas regulares, através da apresentação dos Boletins/Pareceres Escolares, bem como com encontros mensais com o setor pedagógico das escolas regulares;

c) No segundo semestre de cada ano letivo, as alunas da Royale escolhem, através de um processo eletivo direto, um Tema Gerador, que será o tema do Festival de Dança de Encerramento do Ano Letivo do ano seguinte. Este Tema Gerador norteará todas as atividades da Organização no ano seguinte, de modo que as alunas o estudem e o analisem criticamente.

d) Bimestralmente, as ações da Royale são avaliadas, de forma participativa, por educadoras e educandas, nas diversas ações realizadas.

d) Todas as alunas, além de participar das atividades artístico-educativas da organização, também contam com atendimento psicológico e Serviço de Assistência Social;

- e) No início do mês de dezembro, as alunas da Royale realizam apresentações de dança no Theatro Treze de Maio, em Santa Maria, como atividade conclusiva do ano letivo da Organização, mostrando à comunidade santa-mariense o trabalho realizado durante o ano;
- f) Além da apresentação final, as bailarinas da Companhia de Dança realizam várias apresentações durante o ano, atendendo solicitações da comunidade gaúcha.
- g) No final de cada ano letivo, as bailarinas da Royale realizam uma audição (aula prática de Ballet Clássico) perante banca examinadora de professores convidados a fim de verificar seu progresso na técnica da dança clássica e sua consequente promoção para o nível seguinte e/ou para a Companhia de Dança.

A Proposta Artístico-Educativa tem como base central os princípios teóricos de Paulo Freire (1977), procurando desenvolver uma educação problematizadora, com base no diálogo e na reflexão crítica do entorno, utilizando os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Baseia-se também na aquisição dos Códigos da Modernidade, propostos para a escola regular básica, apresentadas por Bernardo Toro (1997): domínio da leitura e da escrita; capacidade de calcular e de resolver problemas; condições de compreender e atuar em seu entorno social; habilidade de escrever, interpretar e analisar fatos e situações; capacidade de acessar informações; capacidade de trabalhar em grupo.

A partir de tais princípios, ocorre a construção do Tema Gerador do espetáculo de dança de final de ano letivo. O Tema Gerador é escolhido pelas educandas através de um processo eletivo direto e norteia as ações de todas as oficinas durante o ano letivo, de maneira que as educandas o estudem criticamente e possam não apenas construir o espetáculo de dança, mas acima de tudo, refletir sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre seu papel no mundo. Sobre tal processo, Paulo Freire afirma que:

Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que eles também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 1977, p.117).

O estudo do Tema Gerador constitui-se num universo temático que envolve todos os envolvidos: educadoras, alunas, famílias, comunidades. Constitui-se num processo de reflexão e construção constante das educadoras que, a partir das demandas das educandas e também das famílias, vão reelaborar suas propostas e suas ações artísticas e educativas.

6. BATTEMENTS FRAPPÉS – METODOLOGIA DA PESQUISA

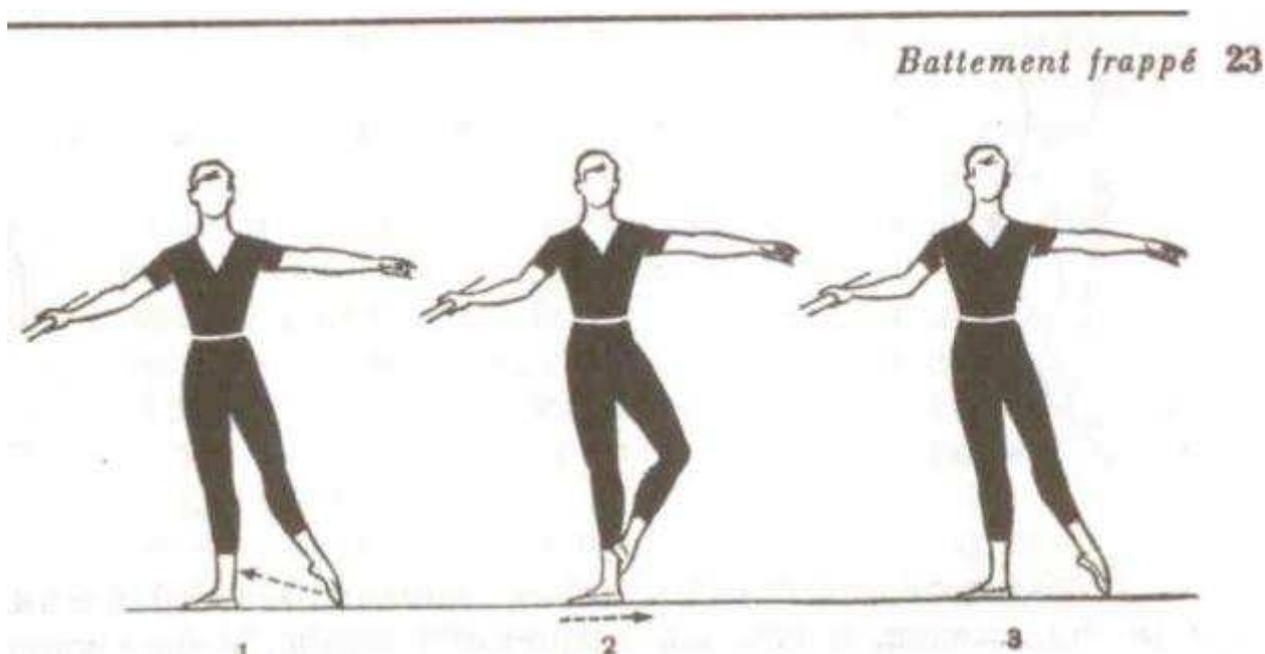


Figura 34 - Desenho de um bailarino realizando um *battement frappé a la seconde*.
Fonte: Site Google, 2010.

Agripina Vaganova (1991) ensina que o *battement frappé* é executado por meio da batida do pé que está *en l'air* no tornozelo da perna que está no solo, sendo logo a perna estendida a 45°. É um exercício praticado na barra para treinar o bailarino a esticar rapidamente os joelhos.

Os *battements frappés* objetivam preparar o bailarino para a execução de passos rápidos e pequenos saltos que transfiram o seu peso de uma perna para a outra ou de uma perna para as duas.

Continuando o “aquecimento” do corpo, os *battements frappés* apresentam a metodologia seguida no desenvolvimento desta pesquisa.

6.1. Reflexões Teóricas sobre a Metodologia ou Percurso da Pesquisa.

Quando está no processo de concepção de uma obra, o artista já tem um vago esboço daquilo que irá nascer. Reflete, imagina, sonha a respeito de sua criação. São os primeiros acordes de um músico, os primeiros movimentos de um bailarino, os primeiros traçados de

um pintor. Antes mesmo de fazer parte do real, uma obra é tecida pelos finos e tênues fios do imaginário.

Mesmo depois que a obra está pronta, real e imaginário continuam interagindo, pois a imaginação dos espectadores também atua sobre a criação do artista, impregnando-a de significados pessoais.

A pesquisa, que não deixa de ser uma obra criativa do pesquisador, também brinca com esses dois mundos, pois as questões formuladas pelo investigador no início do estudo fazem parte dos significados colhidos pelo seu imaginário, e devem ser respondidas no mundo real.

Como numa aventura, a curiosidade do pesquisador o faz desbravar novos mundos, conhecer novos personagens, que o recriam constantemente, fazendo-o obter e anunciar novas concepções de homens e de contextos.

A aventura da pesquisa, quando começa. É um adentrar em outros mundos – já numa viagem de volta, ao mesmo tempo em que se está indo. Esses mundos estão marcados por personagens que sabemos reais, mas que, quando nos preparamos para escrever sobre eles, é de antemão sabido que se vai recriá-los em outro nível. Tornam-se ‘nossos’ personagens, quase como se adentrássemos nosso próprio romance em carne viva. (MACEDO, 1986, p. 14).

Então, a fim de desenvolver esse estudo que procura responder a indagações curiosas da pesquisadora e que, conforme Triviños (2008) preocupa-se em verificar dados relativos à vida subjetiva e, desse modo, não sujeitos à mensuração, foi realizada uma Pesquisa Qualitativa.

O mesmo autor destaca que a Pesquisa Qualitativa, que surgiu a partir da tentativa de compreensão dos fenômenos sociais, tem as seguintes características: importância do meio cultural no processo de construção dos sujeitos; descrição densa dos cenários (através de narrativas, fotografias, documentos, entrevistas, etc.); preocupação com todo o processo em estudo e não apenas com seus resultados; análise dos dados de modo indutivo; preocupação em compreender a essência dos fenômenos ocorridos que irão se refletir na vida dos sujeitos em estudo.

O pesquisador, então, não se constitui apenas num observador passivo, mas integra-se ao processo, faz parte do cenário, interage com seus objetos de estudo, fazendo com que a construção de conhecimento do objeto estudado dependa do papel que o pesquisador ocupe no campo da pesquisa.

A pesquisa qualitativa comporta muitas práticas oriundas da pesquisa etnográfica, nascida na antropologia e que objetiva estudar e compreender os significados de uma cultura. Para tal, a pesquisa etnográfica baseia-se, como a pesquisa qualitativa, na participação ativa

do pesquisador, na descrição densa do cenário estudado e na percepção plena de todo o contexto social, cultural e pessoal.

Em relação à descrição densa utilizada na etnografia, Clifford Geertz (2009) coloca que:

A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 2009, p. 20).

A descrição densa constitui-se numa descrição detalhada do fenômeno em estudo, ou seja, procura apreender a totalidade dos fatores que existem/coexistem nesse fenômeno, percebendo seus significados explícitos e implícitos dentro do cenário onde o mesmo se desenvolve. Desse modo, ocorre uma compreensão do sentido do objeto estudado, num processo de sensibilização que envolve todos os sentidos do pesquisador, que poderá ouvir/sentir/cheirar/ver a complexa teia de relações a sua volta, fazendo também de seu corpo um instrumento para a coleta de dados.

Alberto Melucci destaca a postura do pesquisador na Pesquisa Qualitativa:

O objetivo da pesquisa social não tem mais a pretensão de explicar uma realidade em si, independente do observador, mas se transforma em uma forma de tradução do sentido produzido pelo interior de um certo sistema de relações sobre um outro sistema de relações que é aquele da comunidade científica ou do público. O pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para a outra (MELUCCI, 2005, p. 34).

Mas ao realizar tal tradução de sentido, o pesquisador deve compreender que os sujeitos em estudo são atores sociais, que agem dentro de uma determinada realidade social. Então, os fenômenos que ocorrem nessa realidade são fatos socialmente construídos, a partir da reflexão dos atores sobre si mesmos, sobre o meio e sobre suas ações, num processo circular constante.

Desenvolve-se uma relação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisado, pois a realidade objetiva não se realiza independente da relação dos atores sociais, mas é sempre construída por meio de suas interações. O pesquisador deve, a partir de sua base teórica construída sobre o objeto de estudo, desfazer-se de eventuais preconceitos em sua interação com os sujeitos, procurando não direcionar o processo, mas, pelo contrário, fazê-lo fluir de modo natural para que possa captar sua essência e seu significado.

Assim, a pesquisa qualitativa resulta de um processo não apenas interativo, mas, sobretudo cooperativo, em que pesquisador e pesquisado constroem conjuntamente conhecimentos sobre si mesmos e sobre o entorno.

Ao traduzir isso para a linguagem da ciência, o pesquisador deve sempre levar em conta sua participação e interação no espaço de pesquisa, que se encontra embasada em sua concepção de homem e de mundo, procurando sempre refletir criticamente sobre suas ações sobre o entorno e, também, sobre o que o entorno lhe suscita, num eterno processo dialógico.

São as reflexões do pesquisador, sistematizadas em palavras, que permitem a circulação de idéias que podem levar a transformações cognitivas, pessoais e sociais, por isso Alberto Melucci escreve que a pesquisa é:

Uma prática social situada e que as palavras permanecem a sua matéria-prima. No mundo no qual o conhecimento entra para fazer parte das nossas formas de vida e as modela, enquanto ele é por sua vez modelado, não podemos mais ser ingênuos no que se refere ao uso das palavras (MELUCCI, 2005, p.22).

Como esta pesquisa trabalhou com a história de vida dos sujeitos em estudo, foram levadas em conta não apenas as palavras, mas as lembranças que o próprio discurso suscitou.

Partindo do pressuposto de que a história de vida se constitui numa reflexão do sujeito por meio de suas lembranças, Michael Pollak (1992), ressalta que a memória é construída por processos tanto conscientes quanto inconscientes e tem como elementos principais os acontecimentos vivenciados (individual ou no grupo social ao qual a pessoa pertence), as pessoas que viveram os fatos (tanto próximas do sujeito quanto ligadas ao tempo/espaço em que ocorreram os fatos) e aos lugares das ações.

Então, as lembranças de um determinado acontecimento podem modificar-se à medida que o mesmo emerge, ou seja, trazer à tona gradualmente novas lembranças decorrentes da lembrança inicial e, a partir dela, surgirem novos significados e interpretações.

Dessa forma, a memória não é apenas seletiva, mas socialmente construída pelos atores sociais, levando em conta suas subjetividades e suas ações sobre o entorno de acordo com o tempo e o espaço em que os mesmos ocorreram.

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1991, p. 203).

A memória carrega não apenas a percepção da realidade, mas o significado do percebido pelo sujeito. E esse significado vai ser problematizado de acordo com a imagem de si e do grupo ao qual o indivíduo pertence, englobando valores, princípios, sentimentos oriundos tanto da identidade individual quanto da coletiva.

Lembrar é tecer reflexões não somente sobre os atores, mas também sobre os cenários onde se desenvolvem os “enredos” das ações passadas, permitindo que o discurso atualize as reminiscências sob as luzes dos refletores do presente.

6.2. Caracterização do Percurso da Pesquisa.

6.2.1. Tipo de Pesquisa:

A investigação realizada neste estudo teve um cunho qualitativo, sendo denominada História de Vida, pois, de acordo com Araújo e Santos (2007), objetivou investigar, registrar e analisar a experiência de vida de uma pessoa pertencente a um determinado grupo social.

De acordo com Elizeu Clementino de Souza (2006), a História de Vida é uma expressão polissêmica que também abrange as denominações de história oral, autobiografia, relato oral, depoimento oral, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e narrativas de formação.

A História de Vida constitui-se numa experiência subjetiva, rememorada e contada oralmente ou por escrito pelo sujeito, carregando também as marcas do contexto social em seu discurso. É a partir do entorno que o indivíduo constrói e reconstrói a si mesmo e ao mundo, entrelaçando subjetividade e objetividade, pois “todo acontecimento biográfico, por mais insignificante que pareça no momento em que ocorre, pode contribuir para a construção da identidade do sujeito” (MALLET, 2006, p. 10).

Como o principal instrumento de mediação do sujeito com o mundo é seu corpo, Alberto Melucci (2005) declara que é a partir da corporeidade que se constrói a identidade do indivíduo, unindo biológico, psíquico e cognitivo num processo permanente de registros e reflexões sobre experiências e emoções que influenciam as decisões e escolhas que são feitas ao longo da vida.

Elizeu Clementino de Souza conceitua História de Vida como:

Uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem nossa vida individual / coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2006, p. 27).

O mesmo autor anteriormente citado pontua que o relato propiciado pela História de Vida tem na utilização da entrevista e na análise de diários pessoais os seus principais instrumentos, pois ambos permitem compreender a vida do sujeito de acordo com o contexto histórico e social em que vive / viveu. As entrevistas, tanto semiestruturadas quanto abertas, constituem-se numa maneira de investigação sobre o modo de vida subjetivo e objetivo, permitindo que o entrevistado não conte apenas passagens de sua vida, mas principalmente demonstre sua concepção de homem e de mundo.

Augusto Triviños (2008) coloca que a entrevista semiestruturada é aquela que:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Ao propiciar recortes do cotidiano, as entrevistas utilizadas nas Histórias de Vida fazem emergir novos olhares e novas escutas não apenas no pesquisador, mas também no sujeito da pesquisa, que pode vir a repensar sua própria trajetória como ator num contexto social específico. É que as problematizações proporcionadas pelos questionamentos do pesquisador acarretarão reflexões sobre todo o processo e sobre todos os envolvidos, revelando novas demandas, novas posturas, novas escolhas.

Marie-Anne Mallet (2006) destaca que há poucas pesquisas que se preocupam em focalizar o ponto de vista de alunos (crianças e jovens) sobre sua vida pessoal e escolar. Ao ouvir o discurso dos educandos, pode-se perceber qual a imagem de aluno que está sendo

construída, pois essas “retornam precisamente à memória, quando ele se torna adulto. Se essas lembranças estiverem ligadas à instituição escolar, elas são preferencialmente orientadas para outras instâncias do contexto social, personalidade do professor, relação entre pares, etc.” (MALLET, 2006, p. 8).

No contexto da referida pesquisa, que investigou aspectos subjetivos ligados à vida de jovens da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria, a utilização da História de Vida pretendeu ouvir o discurso oral e corporal dessas meninas dentro de um processo artístico que objetiva propiciar a sensibilização do sujeito e, conseqüentemente, do mundo.

6.2. 2. *Seleção dos Sujeitos em Estudo.*

O processo de seleção dos sujeitos em estudo foi realizado por meio da análise das fichas das crianças e jovens que participam das ações da Royale Escola de Dança e Integração Social. Essas fichas são organizadas pela assistente social da ONG, primeiramente no processo seletivo para o preenchimento de vagas na Royale (melhor explicado no capítulo XXXX), sendo continuamente atualizadas.

Levaram-se em conta os seguintes critérios para a delimitação dos sujeitos em estudo:

- Jovens que estudam Ballet Clássico há no mínimo 4 anos na Royale Escola de Dança e Integração Social;

- Com faixa etária entre 11 e 16 anos, pois de acordo com Le Boulch (1987) e Estevan Levin (1999), nessa idade as jovens já dispõem da imagem de corpo operatório, a partir da qual exercem plenamente sua motricidade, reconhecendo seu esquema e sua imagem corporal, podendo representá-los satisfatoriamente através da fala e do desenho, já conseguindo pensar a partir de hipóteses e abstrações;

- Pertencentes a famílias cuja renda varia de um a dois salários mínimos;

- Moradoras de uma das 8 comunidades do oeste da cidade de Santa Maria - RS.

À medida que eram estabelecidos os critérios, concentrou-se a seleção em jovens pertencentes às turmas de níveis Intermediário e Avançado de Ballet Clássico da Royale. Para a seleção final, foi levada em conta a assiduidade às aulas na Royale, a responsabilidade e o comprometimento frente às ações da ONG.

A fim de investigar mais detalhadamente a vida pessoal e social das jovens, decidiu-se realizar uma entrevista com as mães, levando em conta questões de gênero, pois, de acordo com Judith Hanna (1999, p. 14), “a vida social dos homens e das mulheres é culturalmente

padronizada e prefigurada quanto ao sexo”. Assim, se esperou a obtenção de um discurso mais próximo de suas filhas, onde sonhos e ideais se unissem mais harmoniosamente.

6.2.3. Apresentando os Sujeitos em Estudo

Camila



Figura 35 – Camila e a mãe Zenilda.
Fonte: Autoria própria, 2010.

Camila tem 16 anos, é filha de Luiz e Zevanir. Seu pai é zelador da Escola Municipal de Ensino Fundamental Altina Teixeira, localizada na rua Moraes Germano n°. 198, na Vila Caramelo, na zona oeste da cidade de Santa Maria – RS. Sua mãe é diarista em duas casas de família. Camila tem um irmão mais velho, Clayton, de 19 anos, que trabalha num supermercado na Vila Caramelo. A renda familiar é em torno de dois salários mínimos.

A família reside no terreno da Escola Municipal Altina Teixeira, numa casa de madeira bastante antiga, composta por 7 peças (garagem e cozinha, uma pequena sala de estar, banheiro, quarto do casal, quarto de Clayton, quarto de Camila, despensa).

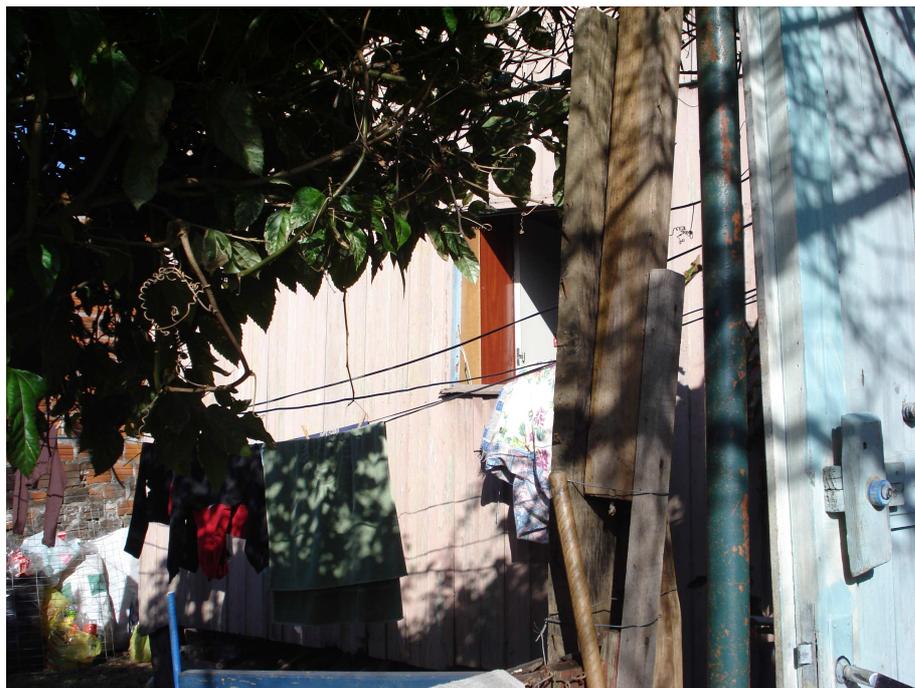


Figura 36 – Fachada da casa de Camila
Fonte: Autoria própria, 2010.

O terreno é pequeno, bem como praticamente todas as peças da casa. A rua onde se localiza a casa de Camila foi recentemente asfaltada e, aparentemente, é bem iluminada.



Figura 37 – Rua onde mora Camila
Fonte: Autoria própria, 2010.

A jovem está cursando o 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Cilon Rosa, no Bairro Centro, no turno da manhã, e também frequenta um curso preparatório para o vestibular no turno da noite.

Camila estuda na Royale Escola de Dança e Integração Social há 8 anos e encontra-se na Turma de Ballet Clássico de Nível Adiantado, em que realiza aulas três vezes por semana (segundas, quartas e sextas-feiras), das 18 horas e 15 minutos às 19 horas e 45 minutos.

Patrícia

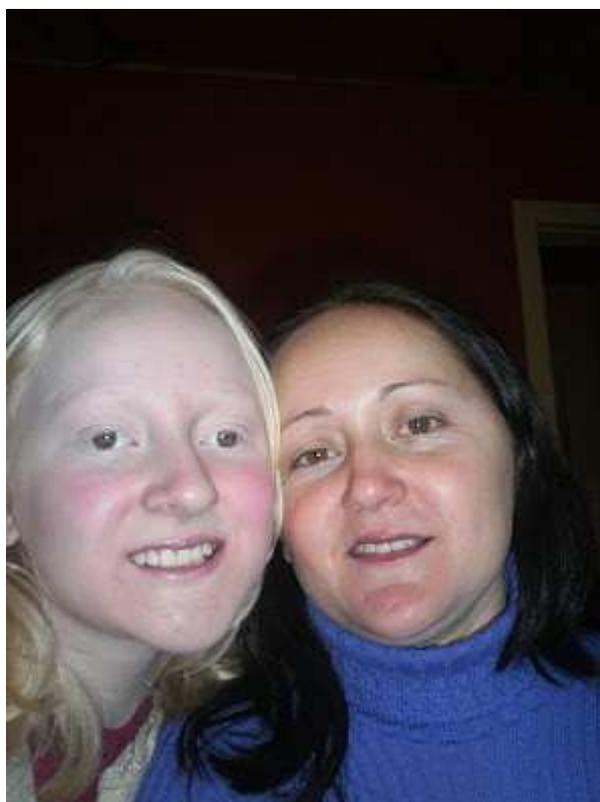


Figura 38 – Patrícia e a mãe Viviane.
Fonte: Autoria própria, 2010.

Patrícia tem 15 anos, é filha de Paulo e Viviane. Seus pais são separados e a mãe casou novamente com Fábio. Ele é considerado pela jovem como seu verdadeiro pai, pois ela tinha 3 anos quando ocorreu o novo casamento da mãe. Patrícia não tem nenhum contato com seu pai biológico. Fábio trabalha em uma oficina mecânica e a mãe da menina trabalha como empregada doméstica. Patrícia tem uma irmã de 3 anos, Luíza. A renda familiar é em torno de dois salários mínimos.

A família reside na rua João Pessoa n°. 215, na Vila Jôquei Clube (zona oeste da cidade), numa casa própria, de material, recém concluída, composta por 5 peças (sala, cozinha, banheiro, quarto do casal, quarto de Patrícia e de Luíza).



Figura 39 – Casa de Patrícia.
Fonte: Autoria própria, 2010.

Nos fundos da casa, o pai adotivo de Patrícia está construindo um galpão onde pretende instalar sua própria oficina mecânica. A rua onde se localiza a casa de Patrícia não é asfaltada e, aparentemente, é bem iluminada.



Figura 40 – Rua onde mora Patrícia.
Fonte: Autoria própria, 2010.

A jovem está cursando o 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Augusto Ruchi, na COHAB Santa Marta, na região oeste da cidade de Santa Maria – RS.

Patrícia frequenta a Royale há 6 anos e encontra-se na Turma de Ballet Clássico de Nível Intermediário, onde realiza aulas duas vezes por semana (terças e quintas-feiras), das 18 horas e 15 minutos às 19 horas e 45 minutos. Como estava apresentando excelentes progressos na técnica e na arte da dança clássica, Patrícia foi convidada a frequentar aulas às quartas-feiras, na Turma de Ballet Clássico de Nível Adiantado.

6.2.4. Procedimentos para a Coleta das Informações:

Como a pesquisadora faz parte do corpo docente da Royale Escola de Dança e Integração Social, em uma reunião mensal da Diretoria da ONG foram apresentados para direção e demais integrantes do corpo docente os objetivos da pesquisa, sendo a mesma prontamente aceita;

A seleção das participantes da pesquisa foi realizada por meio da análise das fichas das alunas da Royale, organizadas pela assistente social da ONG;

Após a seleção das participantes, as jovens e suas famílias foram avisadas dos objetivos da pesquisa, confirmando sua participação e autorizando a utilização de seus nomes e imagens.

6.2.5. Processo de Realização e Registro das Entrevistas:

Foram realizadas entrevistas abertas, tanto com as jovens quanto com suas mães, pois segundo Duarte (2004, p. 216), as mesmas “propiciam situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a provocar um discurso mais ou menos livre, mas que atenda os objetivos da pesquisa”.

A fim de responder aos questionamentos propostos por esta pesquisa, após a escolha dos sujeitos que participariam da mesma, foram marcados horários diferenciados para a realização das entrevistas, na Royale Escola de Dança e Integração Social, utilizando a Sala das Oficinas para os encontros. Patrícia realizou sua entrevista no dia 08/06/2010, com início às 18 horas e 15 minutos, terminando em torno de 19 horas e 20 minutos. A entrevista de Camila foi

realizada no dia 09/06/2010, com início às 18 horas e 30 minutos, terminando em torno de 19 horas. Viviane, mãe de Patrícia, foi entrevistada no dia 11/06/2010, iniciando às 17 horas e 30 minutos, terminando em torno de 18 horas. E Zenilda, mãe de Camila, realizou sua entrevista no dia 14/06/2010, com início às 17 horas, terminando em torno de 17 horas e 40 minutos.

Foram realizadas em torno de 10 perguntas para as jovens e em torno de 8 questionamentos para as mães, seguindo um roteiro pré-estabelecido que englobava as seguintes perspectivas:

- Rotina familiar do ponto de vista das jovens e das mães;
- O que motivou o interesse das jovens pela Royale e pela dança;
- Opinião das jovens e das mães sobre a Royale;
- Influência da Royale na vida das jovens e das famílias;
- Interações sociais e comunitárias das jovens e mães;
- Relações das jovens com seu corpo;
- Construções de sonhos para o futuro.

A partir das respostas obtidas foram lançados outros questionamentos, de modo a desenvolver uma escuta capaz de “ouvir/sentir” a voz das jovens e de suas famílias sobre suas experiências de vida.

Augusto Triviños (2008) recomenda a gravação das entrevistas, a fim de obter todo o material passado pelo entrevistado. Mas, sempre tendo a autorização do entrevistado para tal. Ainda sugere que o pesquisador realize anotações durante as entrevistas, a fim de captar outros aspectos do entrevistado, como postura corporal, gestos, etc.

Assim, as entrevistas desta pesquisa foram primeiramente autorizadas e logo gravadas, bem como realizadas anotações sobre a postura das entrevistadas no Diário de Campo durante realização das mesmas. Posteriormente, todo o material obtido foi transcrito. O aparelho utilizado para as gravações foi um Mp3 do tipo Sony.

O roteiro e as entrevistas encontram-se em anexo.

6.2.6. Processo de Realização e Registro das Observações:

Foram observadas as ações das jovens em suas atividades na Royale Escola de Dança e Integração Social no período de 21/06/2010 a 14/07/2010. As observações foram registradas no Diário de Campo, focando os seguintes aspectos:

- Interações sociais das jovens com seus pares;
- A postura e comportamento das jovens nas aulas de Ballet Clássico;
- A relação das jovens com seu corpo e com sua aprendizagem nas aulas de ballet.

As observações se realizaram nos dias em que as jovens frequentam a Royale Escola de Dança e Integração Social, sendo feitas 10 observações de cada uma das jovens, num total de 20 observações.

Augusto Triviños conceitua observação como:

Destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc. (TRIVIÑOS, 2008, p. 153).

Observar é focalizar-se em determinados aspectos pontuais para os objetivos da pesquisa, procurando centrar não apenas o olhar, mas também o ouvido, o sentimento, nas ações que ocorrem. É procurar captar a essência de determinado fenômeno, articulando-o com o contexto social e cultural em que ocorre.

Alberto Melucci (2005, p. 318) declara que “cada observação é, por definição, sempre intervenção”. Então também foi levado em conta nesse processo o papel participante da pesquisadora no contexto pesquisado e as mobilizações que tal cenário acarretou à mesma, procurando desenvolver uma escrita reflexiva, que utiliza a linguagem para compreender e elucidar a realidade.

Entendendo observação como um modo de relacionar-se socialmente, a pesquisadora integrou-se à cena, pois também faz parte do contexto social pesquisado. Mas procurou não interferir nas cenas que se desenrolaram de maneira que as mesmas não foram manipuladas por meio de sua presença.

As anotações de campo são compreendidas como “todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas” (TRIVIÑOS, 2008, p. 154).

As anotações no Diário de Campo propiciaram o material necessário para a efetivação dos resultados da pesquisa, no momento que propiciou lembrar não apenas o observado,

mas principalmente o que acarretou. Para realizar as descrições do material observado no Diário de Campo, tomou-se como referência Juarez Dayrell (1996), professor da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisador sobre temáticas ligadas à juventude, escola e periferia.

De acordo com as concepções de Dayrell (1996), procuro-se realizar uma descrição detalhada das ações dos sujeitos, de maneira a compreender sua cotidianidade e suas relações com seus corpos, sua aprendizagem, seus pares e com o entorno. Os sujeitos são concebidos como atores ativos do processo, capazes de criar-se e recriar-se continuamente por meio de suas ações, que também se refletem no contexto.

Em cada dia em que a pesquisadora colocou-se como observadora, realizou seus registros seguindo uma pauta de observação previamente estabelecida.

O roteiro e as observações encontram-se em anexo.

6.2.7. Processo de Realização e Registro das Fotografias:

As fotografias foram realizadas juntamente com as observações, no período de 21/06/2010 a 14/07/2010, de modo a propiciar o registro visual das referidas observações. Para a realização das fotografias, utilizou-se uma câmera digital do tipo Sony modelo DSC-W35/W55.

Foram fotografadas as comunidades e as casas das jovens, em dias previamente marcados: os registros fotográficos de Camila foram realizados no dia 20/07/2010 e os de Patrícia no dia 21/07/2010. As referidas imagens foram posteriormente editadas pelo fotógrafo Rafael Santini.

Ainda foram utilizadas fotografias de alguns espetáculos de dança realizados pela Royale Escola de Dança e Integração Social, cedidas pelos fotógrafos Marina Chiapinotto e Rafael Santini.

As fotografias procuraram focar os seguintes aspectos:

- Visualizar e registrar as ações e posturas corporais das jovens;
- Registrar o cotidiano das jovens e famílias.

A leitura de imagem (tanto em fotografias como em pinturas, esculturas, vídeos, etc.) define-se como um objeto artístico, fruto de uma produção cultural originada pela criatividade humana, que sistematiza tanto objetiva quanto subjetivamente.

As artes visuais tornam-se não apenas modo de expressão, mas também de informação, produção e circulação de conhecimento. Constituem-se em meios educativos, pois ao aprender a apreciar, compreender e interpretar imagens, o sujeito desenvolve não apenas seu senso estético, mas conhecimentos sociais, culturais, etc, pois:

A composição fotográfica é também uma construção imaginária, expressão e momento do ato de conhecer a sociedade com recursos e horizontes próprios e peculiares. Os chamados fotógrafos e documentaristas sociais são hoje produtores de conhecimento social, o que torna a fotografia e o documentário, praticamente, um campo das ciências sociais (MARTINS, 2008, p. 11).

Como esta pesquisa realizou-se num contexto artístico, em que a corporeidade tem um papel central, os registros fotográficos constituíram-se num modo de ver e sentir as ações realizadas pelos corpos dos sujeitos, procurando captar signos e símbolos não-verbais.

Ao capturar um momento, uma expressão do corpo, a fotografia remete às dimensões subjetivas, ao imaginário social daquele momento vivido temporal e espacialmente. “Congela” densamente a experiência vivida, transforma-a em memória, que pode ser novamente vivenciada naquele instante capturado pelo visual.

As noções de visão e visualidade são básicas para o entendimento da cultura visual [...] a visão é o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade é o olhar socializado. Não há diferença entre o sistema ótico de um brasileiro, de um europeu ou de um africano, mas sim no modo de descrever e representar o mundo de cada um, pois eles têm maneiras próprias de olhar para o mundo o que, conseqüentemente, dá lugar a diferentes formas de representação (SARDELICH, 2006, p. 462).

Por meio da fotografia percebem-se as imagens construídas pelos sujeitos, tanto individuais quanto coletivas. Representam o discurso visual dos atores sociais, as maneiras como eles se percebem e como percebem o entorno.

O uso da fotografia teceu recortes do cotidiano das jovens, fazendo parte do imaginário social do palco e da vida, pois Cláudia Turra Magni (1995, p. 143) afirma que “cada detalhe das imagens, associado ao conjunto de dados, é importante para formar o tecido, o texto, o contexto etnográfico, que será tanto mais denso quanto melhores tramados forem seus fios”.

Não foi estabelecido um número específico de fotografias, sendo as mesmas utilizadas de acordo com as demandas que foram se revelando/apresentando no processo de construção da pesquisa.

As escolhas das fotografias junto às reflexões da análise dos dados ocorreram de acordo com a temática que estava sendo trabalhada, de modo a auxiliar na compreensão da escrita, de maneira que, no momento em que estava sendo criado, o texto veio a necessitar de imagens mais específicas, antigas ou atuais, para efetivar sua apreensão.

Mas, muitas vezes, as imagens foram as protagonistas da análise, “puxando” com sua força visual a reflexão e a produção textual.

Imagem e texto uniram real e imaginário, sensibilizando-se mutuamente no processo de criação/reflexão/inquietação/deslumbramento da análise dos dados.

6.2.8. Análise e Interpretação das Informações Coletadas.

A partir dos conteúdos expressos por meio das entrevistas e das observações, foram sendo delineadas as categorias de análise. Essas foram constituídas por eixos temáticos, de acordo com o proposto por Rosália Duarte (2004): por meio das informações fornecidas pelas entrevistadas, pelas observações e pelas fotografias, foram organizados eixos de análise articulados aos objetivos da pesquisa.

O processo utilizado para a organização dos eixos temáticos principais se iniciou com a sistematização das entrevistas, afirmando-se com as respostas obtidas e com as observações e registros visuais coletados.

Posteriormente foram analisadas e classificadas as entrevistas, observações e fotografias, conforme seus conteúdos. Foram sistematizados três grandes eixos temáticos (Corpo, Dança e Educação) e seis subeixos ligados aos mesmos (Alimentação, Família, Royale, Grupo de Amigos, Escola Regular, Sonhos para o Futuro).

Como os eixos e subeixos temáticos da pesquisa encontram-se profundamente interligados no espaço vivencial da Royale Escola de Dança e Integração Social, decidiu-se analisá-los em dois grandes capítulos:

1) *O Corpo Dançante da Royale*: Como a dança precisa do corpo para realizar-se, esse capítulo levou em conta não apenas o corpo que dança, mas aspectos relacionados ao mesmo, como a alimentação da bailarina, rotina de cuidados com o corpo, aprendizagem por meio do corpo, autoimagem da bailarina clássica, autoimagem construída pelas jovens, inclusão cultural.

2) *Educando para a Cidadania*: Nesse capítulo se analisou a influência do processo educativo desenvolvido pela Royale Escola de Dança e Integração Social na vida das jovens e

de suas famílias em relação principalmente a sua inclusão social e cultural, interações sociais e comunitárias, correlações com a escola regular, edificações de sonhos para o futuro.

7. ADÁGIO – O CORPO DANÇANTE DA ROYALE



Figura 41 – Svetlana Zakharova realizando um *adágio* em aula.
Fonte: Site Google, 2009.

Os *adágios* são movimentos lentos que, ao sustentarem a perna acima de 90°, objetivam exercitar a força e a flexibilidade dos bailarinos. Agripina Vaganova (1991) diz que tais exercícios são fundamentais para aquisição de força, flexibilidade e equilíbrio.

O *adágio* corresponde aos primeiros movimentos de reflexões e inquietações suscitadas pela análise das informações obtidas na pesquisa em relação não apenas ao corpo que dança, mas também a aspectos relacionados ao mesmo, como a alimentação da bailarina, rotina de cuidados com o corpo, aprendizagem por meio do corpo, autoimagem da bailarina clássica, autoimagem construída pelas jovens, inclusão cultural.

“Os arabescos que desenha com seu corpo no espaço, o prazer de seguir um ritmo, e ao mesmo tempo brincar com a gravidade, é isso a dança”.
(Françoise Dolto).

Para que a dança possa realizar-se em sua plenitude, necessita de um instrumento indispensável: o corpo. É por meio dele que os gestos e os movimentos serão não apenas executados, mas principalmente sentidos e expressados. O movimento dançante brinca com as formas que o corpo desenha no espaço, constituindo-se em fonte de prazer e gratificação para o bailarino, que realiza um discurso significativo no ato de dançar.

O sentimento desencadeado por meio da música é que proporciona a intencionalidade do gesto, fazendo com que o corpo se transforme em obra de arte, pois “movimentos e gestos em dança permitem formular impressões, conceber e representar experiências, projetar valores, sentidos e significados, revelar sentimentos, sensações e emoções” (DANTAS, 1999, p. 17).

Conhecer e perceber seu corpo, compreender a mecânica dos movimentos, expressar cenicamente um sentimento e/ou uma história, são atributos essenciais para que um bailarino possa desenhar formas poéticas na imensidão de um palco.

De acordo com esses pressupostos, Patrícia observa a diferença entre Ballet Clássico, como desenvolvido na Royale Escola de Dança e Integração Social, e Street Dance, pois participou de algumas aulas oferecidas em sua escola regular:

O ballet é mais certinho, corrigido. Lá (na aula de street) a coisa é mais solta, rápido demais. Aqui tu vai te corrigindo quando vai dançando, sentindo o movimento que vai fazendo. Lá (na aula de street) não, tu faz pensando em qualquer coisa. Ali (na aula de ballet) não, tu tem que pensar no que tá fazendo.

Nesse fragmento de sua fala, Patrícia evidencia que compreende um dos princípios fundamentais sistematizados por Agripina Vaganova (1991): a importância de o bailarino conhecer o seu corpo e perceber os movimentos que realiza durante a execução de uma coreografia ou de um exercício de aula.

A adolescente verbaliza que muito mais que apenas executar uma sequência de exercícios, procura internalizar os movimentos que faz com seu corpo, percebendo a mecânica dos mesmos. Isto possibilita que ela possa entender as correções feitas pela professora, aperfeiçoando seus movimentos com respeito às características física do seu corpo. Tais fatos são evidenciados em algumas das observações de Patrícia: “*Patrícia demonstrou muito esforço e concentração, procurando compreender os movimentos que seu corpo realizava a fim de aperfeiçoá-los*” (Diário de Campo, 24/06/2010).

A fotografia abaixo ilustra as palavras da jovem. Patrícia está na Sala de Dança da Royale, no início de uma aula de Ballet Clássico. Na barra, realiza um *demi-plié* em pontas. Sua postura corporal demonstra concentração e atenção enquanto executa o movimento. Com

as costas alongadas, a linha da cabeça formando uma linha reta com o corpo, as omoplatas encaixadas propiciando um alinhamento total da coluna, o quadril encaixado permitindo que a virilha esteja totalmente alongada, rotação das coxas e dos joelhos para fora no mesmo ângulo de abertura dos pés (movimento *en dehors*), projeção da força nas pernas e pés para o trabalho correto com a sapatilha de ponta.



Figura 42 – Patrícia realizando um *demi-plié* em pontas na barra.
Fonte: Autoria própria, 2010.

Quanto ao tempo de estudo no Ballet Clássico, Agripina Vaganova (1991) coloca que para o bailarino chegar a um estágio avançado de desempenho técnico e artístico, necessita aproximadamente de 8 a 9 anos de prática, pois:

O estudo de qualquer passo no ballet clássico tem de ser feito de forma gradual desde sua origem da forma esquemática e rude da dança expressiva. A mesma gradação existe também no domínio de toda a arte da dança, desde seus primeiros passos até a apresentação da dança no palco. A aula não se revela imediatamente como um todo, mas desenvolve, através de exercícios na barra e no centro, o *adágio* e o *allegro*. As crianças que começam a estudar, de início fazem exercícios na barra e no centro apenas na forma seca, sem nenhuma variação. (VAGANOVA, 1991, p. 22).

Questionada sobre o tempo de aprendizagem necessário para alcançar boa performance, Camila coloca que não se sentiu desmotivada, pois: “*Para mim foi muito bom, pois aprendi tudo do começo. Daí tu vai aprendendo, vai evoluindo devagar*”. A adolescente demonstrou que compreende que o processo de aprendizagem deve ser construído continuamente, com disciplina e dedicação, e que à medida que trabalha seu corpo, este vai internalizando e aperfeiçoando sua técnica e sua expressão artística, já que “a dança artística desenvolve-se de forma artesanal. O dançarino adquire domínio sobre os seus movimentos através de exercícios cotidianos que exigem enorme grau de disciplina pessoal” (OSSONA, 1988, p. 10).



Figura 43 – Camila realizando um *developpé devant* na barra.
Fonte: Autoria própria, 2010.

Na fotografia acima (figura 27), Camila está na Sala de Dança da Royale, na metade da sequência dos exercícios de barra de uma aula de Ballet Clássico. Sua postura corporal demonstra atenção e concentração. A jovem realiza um *developpé devant* na barra, onde se observa que o quadril (ponto fixo de todos os movimentos no Ballet Clássico) suporta, de acordo com Flávio Sampaio (1999), as três forças existentes na mecânica desse movimento: a perna de base rotada para fora (movimento *en dehors*) pressionando o chão, a perna que executa o *developpé* alongada e rotada para fora (movimento *en dehors*), omoplatas

encaixadas para baixo levantando o peito, tronco alongado e realizando um contrapeso com a perna que está executando o *developpé*.

As palavras e a imagem de Camila foram “visualizadas” pela pesquisadora, que registra em suas anotações de campo:

Camila, concentrada, executou os exercícios com dedicação, procurando aprimorá-los cada vez mais. Era nítido seu esforço de aperfeiçoamento, pois era atenta na explicação da professora e concentrada na execução das sequências. Procurava sempre mais eixo na execução das piruetas, mais força de sustentação das pernas, mais flexibilidade (Diário de Campo, 23/06/2010).

A adolescente considera importante realizar a prática de educação física na escola regular, já que a mesma auxilia seu desempenho no Ballet: “*É muito bom porque tu alonga lá. Sexta-feira eu tenho ginástica e depois venho para o ballet. Daí eu já venho alongada*”. Assim, percebe que o corpo pode ser trabalhado de todas as formas, e que sabendo direcionar tal trabalho, este pode auxiliar no constante aprimoramento de sua aprendizagem corporal, colaborando para a melhora de seu desempenho na dança clássica. Ou seja, Camila encara a educação física escolar como uma aliada na sua prática diária de bailarina, procurando utilizar suas possibilidades de crescimento em todas as áreas nas quais o corpo ocupa uma posição de centralidade.

Camila expressa preocupação com sua forma física salientando que nas férias “*eu caminhava, fazia abdominal. Não consigo ficar parada!*”. Para isso, a adolescente disse que procura cuidar de sua alimentação.

Eu não como muito mas, às vezes, eu exagero um pouquinho. É que eu fico um tempão sem comer, daí chega no almoço e eu como bastante. Mas eu me cuido! Eu como salada. Adoro todo tipo de salada! Sempre falo prá mãe: tem que ter salada... Doce eu não como muito. A mãe até evita comprar. Se tiver eu como, mas se não tiver não me importo.

Em relação à prática da educação física escolar, Patrícia diz que: “*Eu não faço educação física porque é de manhã e eu tenho que cuidar da Luísa. Daí eu levo um atestado médico por causa do sol*”. Nesse fragmento, a adolescente reflete uma realidade das classes populares, em que os irmãos mais velhos muitas vezes necessitam tornar-se cuidadores dos mais novos, como também uma característica própria de seu corpo e de sua imagem corporal: o albinismo.

Moreira e Rocha (2007, p. 25) descrevem o albinismo como “*um distúrbio de natureza genética em que há redução ou ausência congênita do pigmento melanina*”. Os indivíduos com albinismo são incapazes de fabricar melanina, pigmento responsável pela cor da pele e

pela proteção aos raios ultravioleta. As pessoas com albinismo têm muito pouca ou nenhuma pigmentação em seus olhos, pele ou cabelo. Os cabelos, as sobrancelhas e as pestanas são totalmente brancas ou de um amarelo muito pálido, a tez é extremamente clara e os olhos podem chegar a ser rosados. A despigmentação com que nascem não se modifica com a idade.

Os albinos têm dificuldade de enxergar em lugares muito claros, tendo problemas de visão frequentes e podem sofrer queimaduras por radiação solar muito facilmente, sendo muito provável que desenvolvam câncer de pele, caso não se protejam adequadamente. O albinismo pode se apresentar de forma total ou parcial, afetando respectivamente todo o corpo ou só determinadas zonas.

Como observado na fotografia abaixo, Patrícia carrega em seu corpo as principais características do albino, sofrendo inclusive de forte miopia. A jovem nunca demonstrou problemas em relação a sua imagem corporal, pois nunca sofreu nenhum tipo de preconceito, sendo muito segura quanto a sua aparência física.

Patrícia já manifestou mais de uma vez na Royale que se acha bonita por ser “branquinha”, ou seja, vê o albinismo como uma marca de sua subjetividade que está inscrita no seu corpo. A jovem consegue, desse modo, perceber que “a identidade é sistema e processo, porque o campo é definido por um conjunto de relações e ao mesmo tempo possui a capacidade de intervir sobre si mesmo e reestruturar-se” (MELUCCI, 2004, p.65).

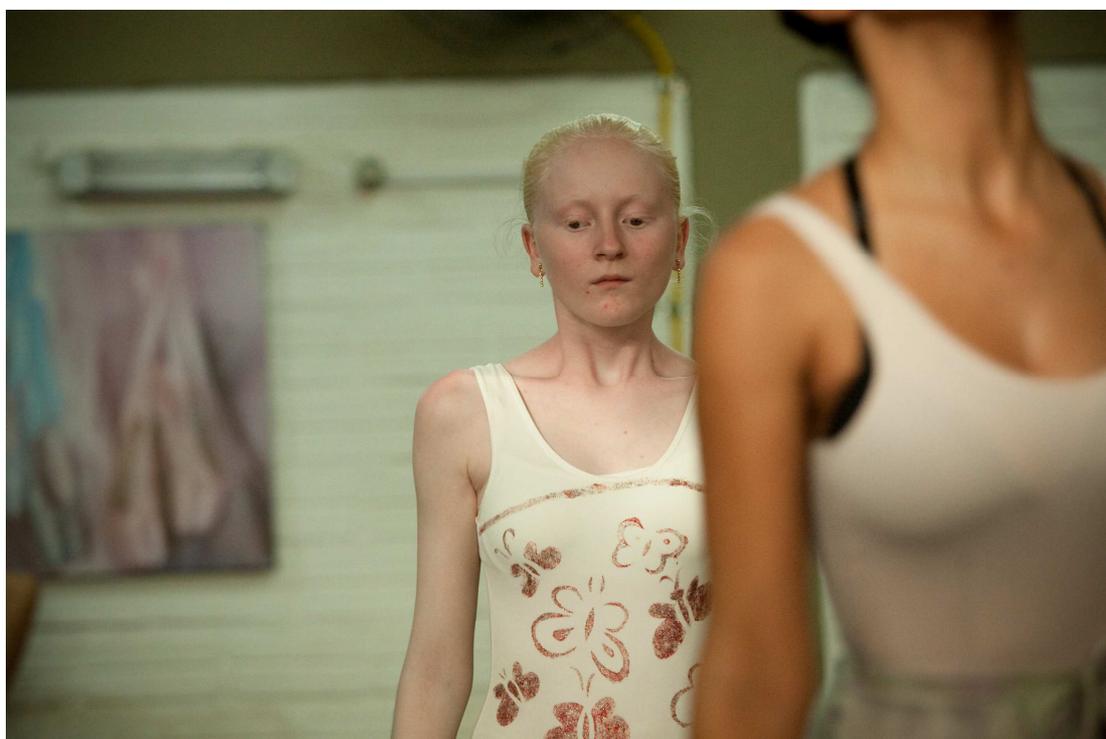


Figura 44 – Patrícia no ensaio de uma coreografia na Royale.
Fonte: Autoria própria, 2009.

Patrícia também salienta que costuma exercitar seu corpo apenas na Royale: “*Eu sou meio preguiçosa!*” (Risos). “*Nas férias eu fico muito mal, porque eu volto (para a Royale) e parece que eu tô quebrada! Eu sinto muita dor (no reinício das aulas de ballet) porque fiquei parada muito tempo*”. Mesmo assim afirmou que se preocupa com sua forma física, temendo engordar:

Antes eu não tinha esse problema. Agora eu comecei a cuidar (para não engordar). Agora até eu fico braba! Antes quando eu era bem magrinha, viradinha no osso, todo mundo falava: ela é tão magrinha, tem que dar vitamina. E agora que eu comecei a comer todo mundo me olha e me diz: Há! Tu engordou? Daí eu fico braba, por que eu sou uma bailarina e eu não posso engordar!

Quanto a sua alimentação, Patrícia salienta:

Faz três meses que eu não como chocolate porque eu disse para mim mesma: eu vou me segurar. E a minha mãe e a Luísa me provocam. A Luísa fala: mana tu quer chocolate? E eu digo: não, eu não quero. Eu vou me segurar. Ai quando eu vejo alguma besteira, eu penso: eu vou me segurar, não vou comer. Eu fujo delas! (besteiras = salgadinhos, bolacha recheada, etc.) Mas a minha alimentação não é muito legal. Eu só como caldo de feijão, não gosto do grão. Eu não como salada.

Ao ser questionada sobre a importância de frutas e verduras em sua alimentação, a adolescente argumenta: “*Pensar eu penso, mas daí na hora de comer eu não consigo. Quando vieram as nutricionista falar com a gente, eu pensei (projeto de extensão do Curso de Nutrição da UNIFRA, desenvolvido na Royale em 2009). Mas não comi, porque eu não sou de fruta. Eu não como de jeito nenhum!*”. E continua dizendo o que normalmente gosta de comer:

Caldo de feijão, arroz e carne. Mas salgadinho eu não gosto. Gosto de bolachinha recheada. O meu vício é bolachinha recheada! A minha mãe sempre diz: Te cuida! Come pelo menos a metade. Mas, principalmente quando tô vendo filme, quando eu pego para comer, como pelo menos um pacote! Daí depois que eu como eu olho para mim e penso: por que eu comi? Eu não devia ter comido!

Bleil (1998) define o hábito alimentar como a maneira cotidiana de um indivíduo se alimentar. O hábito alimentar vai ser construído não apenas por meio das condições sociais e econômicas, mas também pelos fatores culturais e psicológicos que circundam a vida do sujeito.

O hábito alimentar carrega o padrão estético dominante de uma sociedade e de uma cultura, tornando a alimentação não apenas um fator de ordem biológica, saciador de uma

necessidade orgânica relacionada à preservação do indivíduo, mas também ligado à ordem do desejo, da libido, do inconsciente, permeado de significados e significantes escritos pelo sujeito na maneira como se alimenta.

Bertoletti, Garcia e Haas (2010) afirmam que, por as bailarinas:

Representarem um grupo cuja atividade envolve treinamento físico constante, no qual a demanda por um padrão estético adequado pode levar à insatisfação e distorções na sua relação com a imagem corporal. A dança trabalha diretamente com o corpo, e é através do corpo que a bailarina vivencia diferentes emoções e transmite a estética da coreografia. Sua imagem corporal, portanto, está sempre em evidência e faz parte de sua rotina (BERTOLETTI, GARCIA E HAAS, 2010, p. 183).

As preocupações de Camila e Patrícia com a alimentação e a manutenção da forma física estão relacionadas à imagem corporal vinculada ao estereótipo da bailarina clássica, que teve sua origem com o advento do Movimento Romântico no campo das artes, ocorrido na Europa durante a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX.

O romantismo determinou uma nova concepção corporal para o Ballet Clássico, em que a graça, a leveza e a harmonia das formas deveriam imperar ². A bailarina, por meio de um corpo magro e longilíneo e com a inovação técnica da sapatilha de ponta, “começava a buscar a expressividade, a poesia do corpo, a fluidez dos gestos, por exemplo, no porte dos braços” (BOUCIER, 2001, p. 201).

O estereótipo da bailarina clássica determinou a exclusão da prática do ballet de corpos que não seguissem esse modelo, privilegiando apenas um determinado padrão corporal, que se tornou o esteticamente dominante nessa expressão artística. Tal modelo hegemônico acabou se refletindo diretamente nas crianças e adolescentes estudantes de dança clássica, bem como nos bailarinos profissionais, podendo provocar distorções na imagem corporal e gerar doenças relacionadas a transtornos alimentares.

É comum que estas bailarinas utilizem práticas que visam perda e controle de peso, além de buscarem manter peso corporal inferior ao encontrado em não - bailarinas. Logo, as bailarinas são consideradas um grupo de alto risco para o desenvolvimento de Transtornos Alimentares (TA's), especialmente a anorexia nervosa (CAMARGO, COSTA, UZUNIAN E VIEBIG, 2007, p.1).

Sabe-se que o discurso hegemônico da cultura ocidental propaga, principalmente por meio dos veículos de comunicação de massa, a idéia de corpo magro como sinônimo não apenas de beleza, mas também de competência, sucesso, riqueza, desejo. Assim, a busca da perfeição estética (e, conseqüentemente, dos atributos vinculados à mesma) não trabalha o

corpo em harmonia com o sujeito, originando uma imagem corporal que não reflete a verdadeira subjetividade. O próprio hábito alimentar vincula-se a significados distorcidos, presos a uma não-existência que impede que o sujeito se reconheça por meio de seu corpo.

Embora a proposta da Royale Escola de Dança e Integração Social seja contrária ao discurso hegemônico de perfeição do corpo, procurando respeitar a expressão corporal em sua diversidade, nota-se que é difícil combater conceitos e discursos tão enraizados e propagados pelos meios de comunicação. Procura-se sempre orientar as bailarinas quanto à alimentação, fazendo-as compreender que o respeito ao corpo é primordial para que o sujeito possa se reconhecer como um ser no mundo e, conseqüentemente, reconhecer o significado de suas ações sobre o entorno, pois:

A cultura do corpo é também a descoberta da relação com o outro. Símbolo e instrumento de comunicação, o corpo é o canal de nossa afetividade. A relação entre os seres humanos não é feita somente de sentimentos e idéias, mas é um encontro entre corpos. Essa consciência sempre foi muito profunda nas culturas tradicionais, nas quais o corpo desempenha um papel fundamental, não apenas nas relações entre os sexos, mas em todas as circunstâncias da vida social (MELUCCI, 2004, p. 92).

Em relação ao interesse da filha pela prática do Ballet Clássico, Zenilda, mãe de Camila, disse que a adolescente quando criança:

Gostava de colocar uns CDs do pai dela, de música clássica, e ficava inventando dança. Daí achei que ela ia gostar daqui. No colégio ela também se apresentava com as gurias nas festinhas. Mas a Camila é toda clássica! Só gosta de coisa clássica, bonita, como as que ela aprende aqui na Royale. Mas não tenho idéia de onde saiu uma bailarina na minha família!

Camila verbaliza: “*eu nunca tinha visto ballet antes de vir para cá*”, e que “*só imaginava. Não tinha idéia como era*”.

Viviane, mãe de Patrícia, quanto ao interesse da filha pelo ballet: “*Bah! Não sei de onde surgiu! De repente ela viu as amigas que estavam aqui e começou a querer também*”. Patrícia completa as palavras da mãe:

Eu achava bonito ballet, mas nunca imaginei que eu ia fazer. Daí comecei e gostei. No início eu tinha mais dificuldade porque eu era muito rapidinha... Daí eu fui escutando a música e ficando mais calma. Daí, hoje em dia eu não consigo fazer mais rápido. Eu tentei fazer street dance e não consegui porque eu não consigo me mexer mais rápido. Eu só consigo me mexer lentamente.

Carlos Rodrigues Brandão (2002) define cultura como o mundo criado por meio de signos e símbolos, no momento em que o sujeito elabora a experiência que vive. A cultura

possui um caráter dialético, pois se baseia nas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza.

E é marcada pela pluralidade, pois cada etnia, cada classe social, possui seu modo de significar o mundo, construindo uma cultura característica. Então, o sujeito “descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador” (FREIRE, 1976, p. 109).

A cultura corresponde, conforme Clifford Geertz (2009), ao discurso social que é produzido não apenas por meio das falas, mas também pelos gestos, pelos movimentos, pelas cores, pelos cheiros, pelos sons, que simbolizam os modos de vida, as crenças, os valores, os sonhos, os ideais de um povo. São esses atos impregnados de significados, que envolvem aspectos objetivos e subjetivos do contexto, que propiciam que os sujeitos se percebam e se reconheçam como parte de um grupo social determinado.

Judith Hanna (1999) declara que a cultura se constitui na concepção simbólica que os indivíduos organizam a respeito do mundo e do seu papel no mesmo, representando a si mesmos e construindo suas relações com os outros e com o entorno. Essas concepções simbólicas são organizadas nas formas de “símbolos públicos, textos literários, arte, drama, prática religiosa e dança” (HANNA, 1999, p. 59).

Já Pierre Bourdieu (2008) diz que a cultura possui um papel central no processo de dominação, pois as classes dominantes impõem sua cultura, fazendo com que as classes dominadas sintam sua própria cultura como subalterna. A atribuição de deficiência cultural às classes sociais mais humildes contribui também para sua discriminação social, política e econômica.

Quando Zenilda afirma que a filha é “*toda clássica*” e “*só gosta de coisa clássica, bonita*”, demonstra que o discurso de dominação cultural imposto pelas classes mais abastadas a impede de perceber a riqueza da cultura popular que a cerca e está presente em seu cotidiano. Ao dizer que tinha interesse “*só por dança gaúcha. Daí eu até escrevi a Camila no CTG, o Ponche Verde, mas ela nunca quis ir*”, a mãe não percebe que o fato da filha preferir dançar Ballet Clássico não significa que este é mais ou menos importante que a dança gaúcha, que tem seu grande valor como manifestação cultural do sul do Brasil.

Não podemos julgar a cultura do outro através de nossos valores, mas sim aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos e a nossa própria cotidianidade (FREIRE, 1985, p. 31).

O fato de Camila ser “*toda clássica,*” segundo o discurso de sua mãe, constitui-se em uma questão de afinidade corporal com determinada prática de movimentos, ou seja, o corpo da jovem encontra-se mais satisfeito no trabalho com a técnica clássica, pois possui habilidades corporais importantes para o seu bom desenvolvimento, como flexibilidade, força muscular, musicalidade, pequena estatura, como pode ser observado na fotografia abaixo.



Figura 45 – Camila realizando um *detiragé a la seconde* em aula.
Fonte: Autoria própria, 2010.

Inclusive a jovem passa a reconhecer sua imagem nas palavras da mãe, assumindo sua identidade de bailarina clássica ao dizer que desde pequena “*eu era muito clássica*”. Seu discurso e, conseqüentemente, o discurso materno são afirmados no corpo de Camila, que possui aptidões físicas que lhe garantem boa performance na prática do Ballet Clássico.

O fato de não conhecer Ballet Clássico e, mesmo assim, criar coreografias com músicas clássicas demonstra já uma aptidão natural de Camila, que desde criança concebia seu corpo como uma forma de expressão, relacionando-o a uma determinada prática de movimentos. Nesse caso, a música clássica serviu de estímulo, sensibilizando o corpo, que por meio dela, produziu movimentos e gestos que se constituíram num discurso significativo para a jovem e também para a família.

Foi esse processo de sensibilização inicial, em casa, com os CDs de música clássica do pai, que possibilitou o nascimento de uma bailarina na família de Camila. Nesse caso, o pai de

Camila tem um papel de centralidade. Embora oriundo de uma família de operários, foi o pai quem primeiro possibilitou o acesso da jovem à música clássica e, conseqüentemente, ao gosto pelo ballet, quebrando o paradigma de que a cultura erudita somente é conhecida e apreciada pelas classes mais abastadas.

Em relação à música, Stanley Sadie (2008) diz que música clássica ou música erudita é o nome dado à principal variedade de música produzida ou enraizada nas tradições da música secular e litúrgica ocidental, que abrange um período amplo que vai aproximadamente do século IX até o presente, e segue cânones preestabelecidos no decorrer da história da música. As normas centrais dessa tradição foram codificadas entre 1550 e 1900.

Música erudita é música que é fruto da erudição e não das práticas folclóricas e populares. O termo é aplicado a toda uma variedade de músicas de diferentes culturas, e é usado para indicar qualquer música que não pertença às tradições folclóricas ou populares, como a música tradicionalista no Estado do RS. Enquanto a maior parte dos estilos de música popular utiliza o formato de canções, a música clássica utiliza outras formas, como o concerto, a sinfonia, a ópera, a música de dança, a suíte, o estudo, o poema sinfônico, entre outros.

Frequentemente concebida como representante da sociedade refinada, a música clássica geralmente nunca foi popular com a sociedade proletária. No entanto, a tradicional percepção de que apenas as classes mais abastadas têm acesso e apreciam a música clássica, ou até mesmo de que a música clássica representa essa sociedade de classes altas, é cada vez mais vista como incorreta, posto que, segundo Stanley Sadie (2008), diversos dos músicos clássicos em atividade têm origem na classe média e os frequentadores de concertos e compradores de CDs do gênero não pertencem necessariamente às classes mais altas. Até mesmo no período clássico, as óperas bufas de Mozart, eram populares entre as camadas mais comuns da sociedade.

De acordo com Norbert Dufourcq (2009), a música clássica é também frequentemente retratada na cultura pop como música de fundo para filmes, programas de televisão e anúncios publicitários; como resultado disto, a maior parte das pessoas no Ocidente regularmente, e muitas vezes de maneira desavisada, escuta peças de música clássica.

Necessita-se de uma educação musical adequada nas escolas públicas, que possibilite a musicalização do sujeito, fornecendo-lhe os instrumentos básicos para a compreensão e utilização da linguagem musical, por meio do acesso e do estudo qualificado da história e dos diversos gêneros musicais. Assim, será proporcionado que todas as classes sociais possam

conhecer, compreender e sensibilizar-se por meio dessa manifestação artística e cultural, que reflete cada contexto histórico em que foi concebida.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem (BOURDIEU, 2008, p. 46).

O paradigma do predomínio da cultura erudita apenas para as classes mais abastadas é reafirmado por Patrícia, no momento em que declara que jamais pensou que iria estudar Ballet Clássico, pois parecia distanciado da sua realidade de menina da periferia, estudante de uma escola da rede municipal. A própria mãe espanta-se quando a jovem decide praticar dança clássica.

A adolescente coloca que no início encontrou dificuldades relacionadas à musicalidade, pois não estava habituada à música clássica. Mas à medida que seu ouvido e seu corpo se sensibilizaram, seus movimentos e gestos começaram a expressar os sons, possibilitando que “a música se transforme em corpo e que o corpo se torne música” (FUX, 1988, p. 42).

O corpo trabalhado pela técnica clássica durante o ano tem seu apogeu no espetáculo anual da Royale, comumente realizado no início do mês de dezembro, no Theatro Treze de Maio, em Santa Maria – RS.

Firma-se um espaço vivencial, que envolve não apenas as bailarinas, mas familiares e amigos.

Para Camila o dia do espetáculo configura-se da seguinte maneira:

Meu Deus! É muita correria! Eu já acordo pensando no espetáculo! Ano passado que eu tinha me machucado (torção no tornozelo direito poucos dias antes do espetáculo) eu acordei pensando: será que eu vou tá bem na hora? Daí eu tomo café pensando, almoço pensando. Daí eu tento dormir depois do almoço e não consigo! Tô sempre pensando! Daí quando vou prá o teatro, eu já vou nervosa e a mãe diz: calma tu já dançou! Mas, não é! É que a cada ano tu aprende mais então tem que se doar mais, fazer melhor! E eu com o pé machucado fiquei mais nervosa e as gurias conversavam comigo: tu vai conseguir! Mas também depois que terminou eu chorava de felicidade por ter conseguido! Mas eu tava com medo de não poder dançar ballet mais por causa do pé. Mas no final deu tudo certo e meu pé melhorou.



Figura 46 – Camila no palco do Theatro Treze de Maio – Espetáculo: “O Mundo Diverso e Singular de Pablo Picasso”.

Fonte: Marina Chiapinotto, 2009.

Patrícia partilha os mesmos sentimentos e emoções da colega:

Eu acordo pensando: é hoje! Prá começar na sexta-feira eu já durmo pensando: é amanhã! Daí eu levanto e já começo, ai meu Deus! E já começo a me apurar, não posso me atrasar! E digo prá mãe: não atrasa o almoço porque eu não posso me atrasar! Eu tenho que me arrumar. Daí depois do almoço eu já sento e já começo: onde estão minhas coisas! Arrumo a minha sacola e depois eu vou tomar banho. Daí depois que eu tomei banho, me esqueço! Eu entro no quarto e fico. Começo a me arrumar e aquele cabelo que não para! Cai fiozinho e eu tiro de novo! Daí eu começo a arrumar e a arrumar! Daí já tá perto da hora e eu digo: pai vamos, vamos! Daí ele começa a se enrolar, a se enrolar. E eu digo: eu vou me atrasar, eu tenho que estar lá (no teatro) tal hora! Daí eu chego na frente (do teatro) e tá aquela fila (esperando para entrar no teatro) enorme e eu penso: nossa! Tudo isso! Isso tudo é pro sábado, imagina no domingo! Ai eu entro! Ai quando eu entro ali no teatro, pronto: ai acabou! Daí vem aquela ansiedade! Tá na hora! Daí sobe lá para cima (para o palco), atrás da coxia. Daí começa aquele videozinho, aquela musiquinha (vídeo de abertura dos espetáculos da Royale). Bom é hora de entrar! Agora segura e vamos! Entrou no palco, olha para tudo aquelas pessoas, aquela gente assim te olhando. Vamos! Segura! Daí dança e depois tu sai de lá, pronto, aliviada! Daí segura que amanhã é outro dia! Daí domingo já levanto mais calma. Mais calma por ter passado sábado e menos calma porque vai mais gente te olhar.



Figura 47 – Patrícia no palco do Theatro Treze de Maio – Espetáculo: “*O Mundo Diverso e Singular de Pablo Picasso*”.

Fonte: Marina Chiapinotto, 2009.

O dia do espetáculo é a apoteose das vidas de bailarinas de Camila e Patrícia, o dia mais esperado do ano, como pode ser visualizado nas fotografias acima.

É no palco iluminado que os corpos das jovens irão demonstrar não apenas o seu aprendizado, mas expressar sua subjetividade e sua concepção de mundo, já que “a dança é a arte dos movimentos do corpo no espaço, em que as evoluções do dançarino constroem uma arquitetura no espaço, cuja estrutura decorre dos significados internos da ação e da emoção” (DANTAS, 1999, p. 47).

São os corpos de Camila e Patrícia escrevendo significados por meio dos gestos, das expressões, dos movimentos, dos figurinos, sensibilizados e em sintonia com a música, num processo constante de construção e superação de dificuldades e incertezas, como a torção no tornozelo de Camila, que gerou o medo de não poder mais dançar, e o nervosismo de Patrícia frente à platéia lotada.

A aprendizagem corporal propiciada pelo Ballet Clássico na Royale, em que as bailarinas aprendem a adquirir consciência dos movimentos que executam, traz consigo a intencionalidade dos gestos e dos sentimentos, possibilitando a expressão subjetiva nas coreografias. No momento em que o movimento é internalizado e sentido, torna-se parte do corpo, fluindo naturalmente em harmonia com a música. E o corpo-dançante gravita juntamente com as notas musicais, construindo e exibindo a própria identidade da bailarina.

Nota-se que na medida em que Camila internaliza a sequência coreográfica em seu corpo, consegue sentir mais os movimentos, fazendo-os de maneira mais espontânea e natural. Assim, ao senti-los no corpo começa a expressar a emoção e os sentimentos que os movimentos corporais lhe suscitam. (Diário de Campo, 09/07/2010).

A internalização da coreografia no corpo de Patrícia propicia que a menina possa não apenas adquirir maior segurança, mas também aprimorar sua técnica e começar a expressar os sentimentos e emoções que a música lhe suscita. (Diário de Campo, 08/07/2010).

O corpo no palco corresponde a uma linguagem onírica, que proporciona vivenciar o sonho de maneira que o mesmo possa, um dia, se concretizar no plano objetivo. O espaço vivencial do palco, de certa maneira, antecipa o real, dando confiança, reforçando a auto-estima, trazendo segurança para que as jovens possam não apenas transformar a si mesmas, mas também ao entorno.

Quando Camila manifesta que “*é que a cada ano tu aprende mais então tem que se doar mais, fazer melhor!*”, evidencia que o Ballet Clássico lhe ensinou que a dedicação, a disciplina, a superação constante são atributos que devem ser incorporados ao seu dia-a-dia para que possa vir a realizar seus desejos e anseios, pois a construção do conhecimento “*resulta da incorporação de atitudes que apenas a regularidade e a disciplina pessoal permitem possuir*” (BRANDÃO, 2002, p. 166).

Para as famílias das jovens também é um dia especial:

Nossa! Nem tem como falar! Fica todo mundo nervoso! É uma correria! Fica todo mundo em casa em função da Camila! Eu chego do trabalho correndo e faço o coque da Camila. Se pintar ela se pinta sozinha, mas o coque eu sempre faço. Passo direitinho as roupas que ela vai dançar, deixo bem bonita! E depois a gente se encontra todo mundo no teatro (os pais das alunas), porque não se enxerga direito o ano inteiro. Então, no teatro enxerga todo mundo, conversa. E vai naquele lugar lindo que é o teatro!
(Zenilda – mãe de Camila).

Fica tudo bem agitado! Ela também fica bem nervosa, com medo de se atrasar! Fica tudo bem agitado! Eu também fico nervosa. Esperando aquele momento, aquela coisa. Passo o dia inteiro em função da Patrícia.
(Viviane – mãe de Patrícia).

As mães das adolescentes reafirmam a sensibilização ocasionada por meio das manifestações artísticas de suas filhas, ao descreverem que “*prá gente é um prazer, uma emoção ver ela dançar lá! É tudo muito bonito!*” (Viviane, mãe de Patrícia) e “*é uma emoção muito grande! Eu sempre choro! Desde que ela era pequeninha até agora, quando vejo ela no*

palco eu choro! É que é tudo muito lindo! É como tá num outro mundo!” (Zenilda, mãe de Camila).

Considerado também pelas famílias como o “acontecimento do ano”, os dias do espetáculo são esperados com muita ansiedade por bailarinas e familiares, que costumam ir cedo para o teatro a fim de conseguir “os melhores lugares” para assistir à apresentação, como pode ser visualizado na fotografia abaixo.



Figura 48 – Familiares e amigos na fila para entrada no Theatro Treze de Maio nos dias do espetáculo da Royale Escola de Dança e Integração Social.

Fonte: Marina Chiapinotto, 2009.

Para as mães e famílias em geral, assistir ao espetáculo de final de ano letivo de suas filhas representa uma inserção cultural num espaço público antes considerado praticamente inacessível, tanto economicamente quanto socialmente, para as populações periféricas da zona oeste: o Theatro Treze de Maio, em Santa Maria – RS.

Classificado como “*um lugar lindo*”, um local representativo de um “*outro mundo*”, o teatro torna-se realmente o espaço vivencial para as famílias, proporcionando que a linguagem onírica do palco “toque” a platéia, sensibilize corporalmente o público, que através do olhar, da audição, da pele, vivencia o espetáculo estrelado por suas filhas.

Firma-se um encontro entre corpos, como afirma a mãe de Camila: “*a gente se encontra todo mundo no teatro* (os pais das alunas), *porque não se enxerga direito o ano inteiro. Então, no teatro enxerga todo mundo, conversa*”. São os corpos de pais, mães, parentes que interagem na fila e na platéia do teatro: abraçam-se, beijam-se, tocam-se, trocam olhares,

sorrisos e lágrimas. É no corpo que transborda a emoção da platéia. É por meio do seu corpo que o público também aprende sobre o mundo, nas trocas realizadas antes/durante/depois do espetáculo de dança.

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (FREIRE, 1985, p. 28).

Constrói-se um novo mundo, um novo espaço temporal durante o espetáculo, que permite que o público experimente as mais diversas emoções por meio dos corpos-dançantes, proporcionando um rompimento “com o senso de realidade do espectador e criando nele uma situação em que o movimento, o ritmo, o tempo e o espaço configurem-se de uma maneira nova, provocando sensações e reelaborando sentimentos” (DANTAS, 1999, p. 21).

Assim, a linguagem dançante do corpo, impregnada de significados poéticos, torna-se um ato transgressivo, de criação, de transformação, de esperança, com a capacidade de transformar não apenas o sujeito que dança, mas também aquele que vê/escuta/sente a dança.

8. GRAND BATTEMENT – EDUCANDO PARA A CIDADANIA



Figura 49 - Yulia Makhalina e Nicolai Borodin, primeiros bailarinos do Ballet Kirov, Rússia.

Fonte: Site Google, 2009.

Agripina Vaganova (1991) diz que os *grands battements* são realizados a partir dos *battements tendus*, sendo que a perna deve ser lançada a um ângulo igual ou superior a 90°. É um movimento de explosão de força muscular que serve principalmente para desenvolver a flexibilidade e auxiliar na execução dos grandes saltos.

Os *grands battements* referem-se neste capítulo à influência do processo educativo desenvolvido pela Royale Escola de Dança e Integração Social na vida das jovens e de suas famílias, em relação principalmente a sua inclusão social e cultural, interações sociais e comunitárias, correlações com a escola regular, edificações de sonhos para o futuro.

“A gente não quer só comida/A gente quer comida/Diversão e arte/A gente não quer só comida / A gente quer saída / Para qualquer parte / A gente não quer só comida / A gente quer bebida / Diversão, balé /A gente não quer só comida / A gente quer a vida / Como a vida quer”. (Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto).

A música “Comida”, de autoria de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto, um dos grandes sucessos do grupo de rock Titãs no final dos anos de 1980, demonstra em sua letra que a exclusão econômica gera não apenas a exclusão social, mas também exclusão cultural, educacional e política, mutilando o sujeito no momento em que lhe furta a cidadania. Sem exercer seus direitos, o indivíduo não reconhece seus deveres, alienando-se num emaranhado de ignorância, incapaz de se reconhecer e de expressar seu discurso, como sintetizado no poema de Vladimir Maiakovsky.

Na primeira noite eles se aproximam / roubam uma flor / do nosso jardim./ E não dizemos nada./ Na segunda noite, já não se escondem : / pisam as flores, / matam nosso cão, / e não dizemos nada./ Até que um dia / o mais frágil deles / entra sozinho em nossa casa, / rouba-nos a luz, e, / conhecendo o nosso medo / arranca-nos a voz da garganta./ E já não podemos dizer mais nada (MAIAKOVSKY, 2008, p. 34).

Incluir os chamados excluídos não significa apenas suprir suas necessidades básicas (como alimentação, vestuário, moradia, etc.), mas, acima de tudo, garantir-lhes o direito de participação plena no processo de cidadania, que envolve direitos e deveres, exercidos de maneira livre e consciente. Junto da alimentação do corpo deve vir a alimentação da alma, pois “*diversão e arte*” (como expresso na música dos Titãs), junto a um processo educativo progressista, permitem o advento da reflexão, da autonomia, da criticidade e do senso estético, propiciando que o sujeito venha a assumir uma atitude mais sensível e criativa diante da vida, na medida em que ele se torna mais capaz de criar e recriar a si mesmo e ao mundo do qual é parte.

O desenvolvimento do senso estético, de acordo com Louis Porcher (1982) vai levá-lo a apreender e apreciar as formas que lhe são apresentadas como também a gerar novas formas num processo de recriação constante de si e do entorno, levando-o a uma atitude básica sensível e criativa diante da vida, que lhe permite articular e defender seu discurso, sem que ninguém mais venha a “arrancar-lhe a voz da garganta”.

As mães e as jovens expressam que suas rotinas não diferem das de outras famílias das comunidades em que vivem:

É uma correria. A gente acorda às seis horas da manhã. Deixo a Camila ir primeiro no banheiro e se arrumar. Daí, depois que ela sai eu faço almoço e deixo pronto prá Camila esquentar quando chega do colégio. Daí eu e meu marido vamos prá o trabalho. Eu trabalho até as 3 horas numa casa e três dias por semana vou depois prá outra casa. Daí chego em casa aí pelas seis, sete horas e tenho que arrumar tudo, fazer janta. E pego a Camila na parada (de ônibus) às onze horas. Daí eu vou dormir. (Zenilda, mãe de Camila)

Eu acordo às seis da manhã. Daí eu tenho uma hora para me arrumar. Daí às sete eu vou na parada. Daí eu vou na parada de baixo, tem a da faixa (Faixa de São Pedro) e a da faixinha. Daí eu pego na faixinha. Vou pra aula. Começa às sete e meia a aula e vai até meio-dia e dez. Saio e vou para casa. Daí chego em casa, almoço, descanso um pouco e uma e meia, quando precisa, volto para o colégio para estudar em grupo ou fazer trabalho. Volto para casa umas quatro horas. Daí descanso. Quando tem ballet, venho primeiro para cá e depois para o cursinho. Senão vou só para o cursinho. Saio às dez e meia da noite, vou para casa, chego às onze horas, janto e durmo [...] Sim. Ela (a mãe) trabalha fora. Daí quando eu não tenho que ir de tarde para o colégio eu ajudo: limpo a casa, lavo a louça. (Camila)

O interior da casa de Camila pode ser visualizado nas fotografias abaixo.



Figura 50 – Entrada da casa de Camila
Fonte: Autoria própria, 2010.

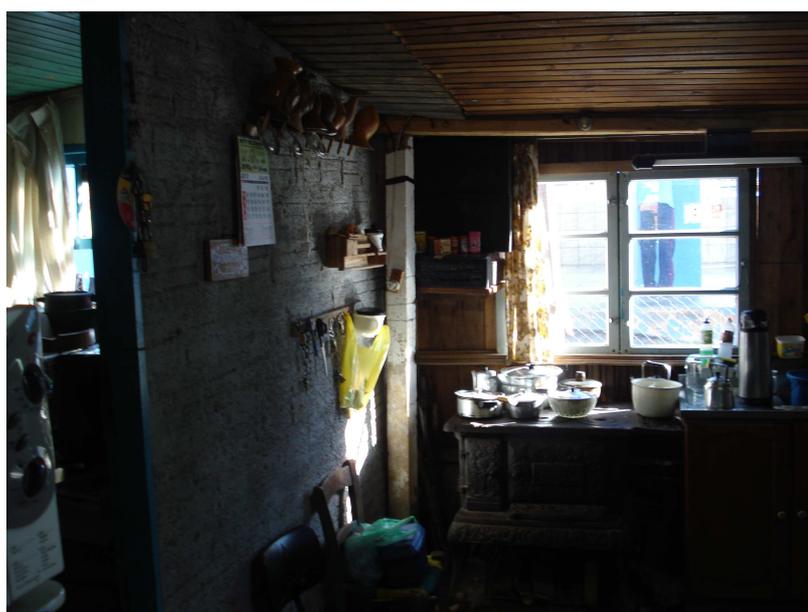


Figura 51 – Cozinha da casa de Camila
Fonte: Autoria própria, 2010.

Eu e meu esposo acordamos às seis horas, tomamos café. A gente sai para trabalhar as sete e as gurias ficam dormindo. Daí chego em casa meio-dia e meia, a Patrícia já fez o almoço. Daí a gente almoça, a Patrícia vai para o colégio e eu fico com a Luísa de tarde. (Viviane, mãe de Patrícia).

Bom, eu acordo, arrumo minha cama e a da Luísa.. Cuido dela até meio-dia, ai eu faço almoço, daí a mãe chega, eu passo a Luísa para ela, daí eu pego as minhas coisas e vou rapidinho para o colégio. Daí os dias que eu venho para cá (Royale) eu saio mais cedo (da escola). Daí eu venho da aula, já chego atrasada, correndo me arrumo, daí entro (Sala de Dança da Royale) Daí tem o tempo (da aula de ballet), eu saio me arrumo, chego em casa morrendo de fome, como, vou tomar banho, daí fico sentada vendo televisão. Daí se tem alguma coisa, tema, eu faço depois que todo mundo vai dormir, daí eu fico sozinha na sala, por que eu não posso fazer nada com a Luísa. Daí depois fico ali e vou dormir. (Patrícia)

O interior da casa de Patrícia pode ser visualizado nas fotografias abaixo:



Figura 52 – Cozinha da casa de Patrícia.
Fonte: Autoria própria, 2010.

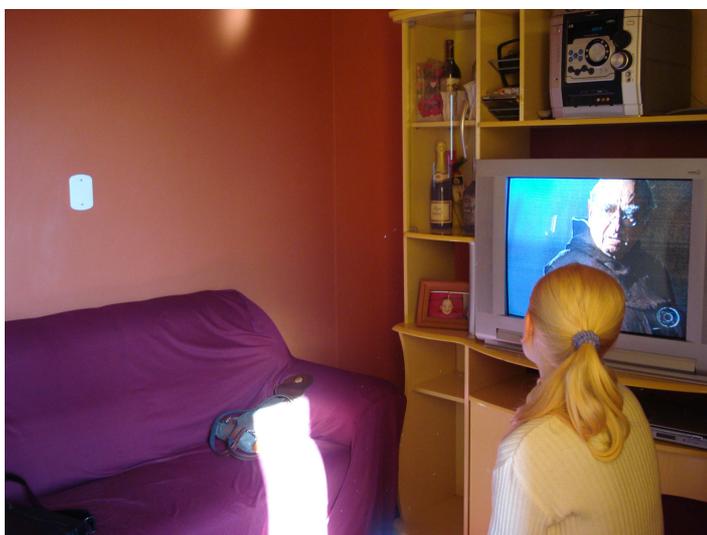


Figura 53 – Patrícia assistindo televisão na sala de sua casa.
Fonte: Autoria própria, 2010.

Em relação à cotidianidade, Carlos Eduardo Ferrazo (2007) coloca que:

Um primeiro aspecto que temos tentado pensar se coloca na própria condição da vida vivida no cotidiano. Assim, em vez de um sistema formal e a priori de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana; temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeres-saberes tecidas pelos sujeitos cotidianos (FERRAZO, 2007, p.77).

Num primeiro momento, parece que as rotinas descritas pelas jovens e suas mães são marcadas pela imobilidade, ou seja, cada dia constitui-se na repetição do dia anterior. Mas, quando se apuram mais os sentidos, nota-se que a intencionalidade de cada ação tem um significado próprio, de acordo com aquilo que a provocou, criando novos saberes no momento em que o sujeito se relaciona com o outro e com o mundo.

Para Camila e Patrícia, como também para suas mães, o próprio ato de frequentar a Royale constitui-se num marco diferencial em relação a outros membros das comunidades em que vivem, dando um novo sentido a suas rotinas e as suas relações consigo mesmas e com o entorno. E é essa rede de significados construída pelas ações cotidianas que proporciona que o sujeito crie e recrie constantemente sua história.

Os registros visuais coletados das casas das jovens demonstram recortes do cotidiano de suas vidas. Enquanto a casa de Camila apresenta uma estrutura precária como as demais casas de sua rua, a recém-construída casa de Patrícia já sinaliza para uma pequena ascensão econômica e social da família refletida em seus móveis e utensílios novos.

Esses correspondem não apenas à vontade de obter uma vida mais confortável, como também a uma perspectiva de uma mudança de status, na qual o produto do trabalho é concebido como símbolo de satisfação não apenas de necessidades, mas acima de tudo de desejos. E é o discurso da modernidade propagado, principalmente pelos meios de comunicação de massas, que salienta a suma importância do ter em detrimento do ser.

Conforme Alberto Melucci (2004), os atores sociais são capazes, por meio da problematização sobre si e sobre seu papel no mundo, de reconhecer-se como sujeitos individuais, mas também como membros de uma comunidade, tornando seu agir parte integrante do mundo social e cultural, transformando e recriando a realidade.

Em relação ao exposto, é trazido um momento da fala de Patrícia, que estabelece diferenças entre seu grupo de amigas da escola regular e da Royale: *“Lá na escola (regular) cada uma faz uma coisa e aqui todas tão juntas, unidas por uma mesma coisa. Todas querem fazer a mesma coisa. É um grupo!”*.

Patrícia reconhece que faz parte de um contexto cultural específico, ou seja, é uma bailarina da Royale, e se reconhece como tal, construindo uma identidade individual. A convivência em um grupo que tem interesses e objetivos em comum propicia a formação de uma identidade coletiva, em que cada sujeito é capaz de tomar consciência de seu papel como ator social na trama cotidiana da Sala de Dança, do palco e da vida.

A noção de grupalidade, de identidade coletiva, permite a reelaboração e construção de novos significados sobre as experiências vivenciadas e, conseqüentemente, a recriação de normas e regras de conduta que irão reger o grupo. São as interações entre seus membros (permeadas por afinidades, atritos, negociações, interesses, desejos, etc.) que irão tecendo novas formas de pensar e agir, fortalecendo as relações entre os sujeitos e se refletindo no entorno social e cultural.

La identidad colectiva es, por lo tanto, un proceso mediante el cual los actores producen las estructuras cognoscitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costos y beneficios de la acción; las definiciones que formulan son, por un lado, el resultado de las interacciones negociadas y de las relaciones de influencia y, por el otro, el fruto del reconocimiento emocional (MELUCCI, 1999, p. 66).



Figura 54 – Patrícia e colegas durante o aquecimento, antes de um espetáculo da Royale Escola de Dança e Integração Social no Theatro Treze de Maio.

Fonte: Marina Chiapinotto, 2009.

A fotografia acima mostra Patrícia e suas colegas de turma do Nível Intermediário de Ballet Clássico da Royale em uma cena de sua cotidianeidade de bailarinas, que difere do cotidiano de suas vidas, pois possui uma intencionalidade: o espetáculo de dança. Então, enquanto aguardam o início de mais uma apresentação de dança, as jovens realizam um aquecimento conjunto nos camarins do Theatro Treze de Maio.

Essa cena, da união do grupo, pode ser vista também nos ensaios coletivos realizados com outras turmas da Royale. Comumente, as meninas e jovens se unem com seus grupos de convivência na ONG para realizar um aquecimento antes dos ensaios e espetáculos, reforçando um dos pontos observados na turma de Patrícia:

Embora as meninas sejam oriundas de várias escolas regulares diferentes, têm em comum a vivência da Royale, onde partilham a mesma identidade: são as bailarinas “quase adiantadas”, que aprimoram a técnica da sapatilha de ponta e que têm o desejo de chegar logo ao próximo nível. (Diário de Campo, 22/06/2010).

A identidade coletiva propicia que os atores possam construir ativamente o sentido de suas ações, assumindo um papel específico de acordo com o cenário. Esse age como catalisador da ação, desencadeando comportamentos diferenciados na troca de cada cenografia, num rito de passagem constante de criação e recriação de sensações, emoções e aprendizagens, pois “em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas, acompanhada de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola” (DAYRELL, 1996, p. 150).

Tal fato foi observado na turma de Camila:

Outro fator interessante foi a mudança no comportamento das meninas quando entraram na Sala de Dança. É uma tomada de consciência de seu papel como bailarinas, como pertencentes a um grupo que necessita de um comportamento específico para a obtenção de seus objetivos, nesse caso, concentrar-se para alcançar aprimoramento técnico e artístico. (Diário de Campo, 23/06/2010).

Camila e suas colegas assumem sua identidade de “bailarinas do nível adiantado da Royale”, expressando o comportamento condizente com esse papel. No cenário do vestiário da ONG pode ocorrer uma “grande algazarra de vozes e risos” (Diário de Campo, 21/06/2010), mas a porta da Sala de Dança constitui-se no portal de passagem para outra cenografia, que estabelece um novo modo de comportamento, adequado à bailarina clássica,

que necessita focar sua atenção no trabalho corporal, como pode ser observado na fotografia abaixo:



Figura 55 – Camila e colegas durante o início do aquecimento.
Fonte: Rafael Santini, 2010.

O conceito de grupalidade oriundo da identidade coletiva traz consigo a noção de coletivo como fator essencial para o crescimento de todos, e cada sujeito é visto como essencial para a manutenção do grupo, gerando sentimentos solidários como pode ser o vislumbrado na seguinte anotação de campo sobre a turma de Camila:

O espírito de equipe foi evidenciado fortemente na aula de ballet. Ao contrário de outras escolas e companhia de dança, em que a competição é muito acirrada, na Royale as meninas evidenciam forte companheirismo, e umas ajudam as outras a progredir. (Diário de Campo, 07/07/2010).

Em relação à participação em grupos de interesse, Viviane (mãe de Patrícia) diz que “eu ia na missa, mas agora não vou mais. Tenho muita coisa pra fazer em casa”. Já Zenilda (mãe de Camila) coloca que:

Eu participo de um grupo da igreja (evangélica) e sou da Associação Comunitária da Vila Caramelo. Sou primeira secretária. Trabalho junto com a Irene, a presidente, que é mãe da Milena (outra aluna da Royale), tentando resolver os

assuntos da vila. A gente reivindica as coisas da vila, faz promoção pra arrumar dinheiro. Essas coisas prá melhorar a vida da gente.

Zenilda, como a filha Camila, também se reconhece como integrante de um grupo, consciente de seu papel como ator social dentro do seu contexto de vida. No momento em que “*reivindica as coisas da vila,*” junto com os demais membros da associação de moradores, Zenilda dá um significado para a sua ação, procurando transformar sua realidade por meio de uma intervenção consciente e participativa. São as palavras, junto com os gestos e movimentos do corpo, que significam os atos de Zenilda, proporcionando que ela se conceba como sujeito participante, pois:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1977, p. 92).

São as amplas tramas de relações tecidas na Royale Escola de Dança e Integração Social que permitem o reconhecimento do sujeito como agente sociocultural, respeitando seu contexto e sua história de vida de maneira a “compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios”. (DAYRELL, 1996, p. 140).

Por ser compreendida como uma metodologia da práxis, a proposta artístico-educativa da Royale é construída de forma dialógica entre educadoras e educandas, e gerida de acordo com suas próprias demandas. A problematização, ao objetivar a compreensão da realidade circundante, origina um conhecimento crítico, reflexivo, sensível e eternamente revisor de si mesmo, que propicia a inclusão e a transformação.

A metodologia da práxis fornece elementos para operacionalizar a transformação, na medida em que gera condições para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos necessários para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz (BENINCÁ, 2004, 34).

A partir de tais princípios ocorre a construção do tema gerador do espetáculo de dança de final de ano letivo que, ao ser escolhido pelas educandas por meio de um processo eletivo direto, irá nortear as ações de todas as oficinas artísticas e educativas durante o ano, de

maneira que as educandas o estudem criticamente e possam não apenas construir o espetáculo de dança, mas acima de tudo, refletir sobre si mesmas, sobre o mundo que as rodeia e sobre o seu papel no mundo.

Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que eles também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 1977,p.117).

A escolha do tema gerador parte de sugestões de alunas ou de turmas da Royale. Depois de uma triagem realizada na Oficina de Apoio Pedagógico, são escolhidos pelas turmas três temas geradores entre todos os sugeridos. Esses são pesquisados pelas educandas, de modo que todas possam entendê-los em sua totalidade. Após é realizada, em dias estipulados, a eleição do tema gerador do ano seguinte, como pode ser visualizado na fotografia abaixo:



Figura 56 – Bailarinas da Royale elegendo o Tema Gerador 2010.

Fonte: Autoria própria, 2009.

A eleição do tema gerador possibilita não apenas a simples escolha da temática do espetáculo de dança, mas um espaço pleno do exercício da cidadania, em que a participação, o poder da argumentação, o respeito às divergências, a aceitação das escolhas constituem-se num momento de tomada de consciência de si e dos outros, ocasionando um processo reflexivo, no qual a criticidade constitui o marco central.

Somente quando se criam as condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência de si, então a cidadania se realiza propriamente como soberania. Isso significa criar condições plenas para todos os seres humanos num processo de autoconsciência que só se dará pelo conhecimento, pelas condições dignas de vida e pela participação na vida societária mundial, o que vai exigir uma outra qualidade e quantidade de conhecimento a ser adquirido (FERREIRA, 2006, p. 27-28).

Tal processo ocasiona grandes modificações na vida das bailarinas, como evidenciado na fala de Camila, quando questionada sobre o que aprendeu em seus anos de Royale:

Muitas coisas me ensinou. Começou pela educação. Quando eu entrei aqui eu achei que era só dançar. Bom, mas aqui tinha tudo: as oficinas, o boletim (apresentação bimestral do boletim escolar para a pedagoga da Royale), quando tu ia mal no colégio tinha reforço, higiene. Sobre história da dança também tinha que aprender. Aprendi também a conversar melhor, por que eu era muito fechada. Aprendi a dialogar mais com as pessoas. Assim, tudo! A Royale é como o meu segundo lar!

Patrícia complementa: *“Eu acho que essa coisa de persistir, de não desistir nunca! Aquele ano que eu parei eu vi que eu não me dei bem. Eu podia tá mais avançada (no ballet). Aqui também a gente aprende os valores que a gente tem aqui dentro, como a amizade”.*

Como explicitado no capítulo anterior, o espaço vivencial do palco reflete diretamente na vida cotidiana das jovens. O Ballet Clássico traz consigo a disciplina, a dedicação, a persistência, a postura, os valores necessários não apenas para o pleno desenvolvimento da arte, mas também da própria vida, levando em conta “o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem” (DAYRELL, 1996, p. 157).

Os familiares das educandas também engajam-se nesse processo artístico-educativo, como pode ser evidenciado nos seguintes fragmentos das falas das mães das jovens:

A Patrícia conta tudo que aprende aqui. Tá sempre falando das coisas que estuda aqui. E a gente acaba sabendo também! Ela só não conta das danças, que é para a gente ter surpresa quando vai ver dançar lá no teatro. Mas o resto ela sempre fala. Daí a gente sabe o que vai ver dançar, sabe das histórias todas. (Viviane, mãe de Patrícia)

A Camila sempre fala do que aprende aqui, das coisas que vai dançar. Ela sempre mostra, sempre conta tudo. Então, a gente sempre sabe de tudo que ela aprende, de tudo que ela vai dançar. (Zenilda, mãe de Camila).

Primeiramente sensibilizadas por suas filhas, as famílias começam a envolver-se com o tema gerador em suas casas. Depois participando dos encontros organizados pela psicóloga da Royale, mães e pais começam também a contextualizar as temáticas, construindo novos saberes, repensando a si mesmos e ao mundo, como pode ser visualizado na fotografia abaixo:



Figura 57 – Reunião de pais na Royale.
Fonte: Autoria própria, 2010.

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

Quebra-se o paradigma do domínio da cultura dominante sobre a cultura dominada, começando a construção de uma cultura cidadã, inclusiva, humanizante, que possibilita

relações sociais dialógicas e criativas, renunciando novas escolhas, novas trajetórias, novas utopias.

O direito à educação, conforme Jaime Pinsky (2008), está inserido junto aos direitos sociais, garantindo que os indivíduos possam se apropriar e usufruir das riquezas culturais da humanidade, incluindo-se na sociedade.

O papel ocupado pela escola regular é percebido nos seguintes fragmentos das falas das mães das jovens: *“arrumei outro trabalho pra poder pagar o cursinho (pré-vestibular) da Camila. Tô trabalhando só pra ela poder estudar direitinho”* (Zenilda, mãe de Camila), e *“sempre vejo se ela tá estudando, se tá tudo certo no colégio. Quando ela tem prova não deixo ver TV até tarde, essas coisas”* (Viviane, mãe de Patrícia).

As mães das jovens evidenciam que concebem a escola regular como um instrumento de ascensão social, um portal para uma nova trajetória, como demonstrado quando Zenilda coloca que *“tô trabalhando só pra ela poder estudar direitinho”*, ou seja, a mãe (que deixou os estudos na 5ª série do Ensino Fundamental como verificado na ficha de Camila na Royale) almeja que a filha possa edificar um futuro diferenciado, em que o conhecimento abrirá novas portas profissionais e pessoais. Para realizar esse objetivo, ela aumenta sua carga de trabalho, pois dará à filha oportunidades que não conseguiu ter. Viviane também partilha desse pensamento, procurando acompanhar a vida escolar da filha e incentivando-a para os estudos.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais e crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2008, p. 46).

O discurso da cultura dominante sobre o papel da escolarização procura excluir as classes populares do processo ensino-aprendizagem, transformando a educação num instrumento de controle do conhecimento, objetivando garantir a manutenção do seu poder político e econômico.

Para isso, impõe seu poder sobre os dominados, desvalorizando seus saberes e pregando que os mesmos são “incapazes” de elaborar e usufruir dos saberes dominantes, alienando-os de sua cidadania, pois “a transmissão da cultura é sempre ideológica, na medida em que é seletiva e é própria da conservação de modos peculiares de operar, e portanto serve à manutenção de estruturas definidas de poder” (PAÍN, 1985, p. 18).

Mas as mães das jovens conseguem resignificar o sentido da escolarização, transcendendo sua posição social, tomando consciência da possibilidade de mudança ofertada pela apropriação do conhecimento, que se liberta de uma instância alienante e instala-se num contexto de participação e transformação.

Camila partilha dos anseios de sua mãe, colocando que tem o hábito de estudar e que *“sempre tenho temas e vou revisando sempre a matéria do colégio”*.

Já Patrícia diz: *“É não é sempre que eu estudo! Se tem alguma coisa, dou uma olhadinha. Se não tem nada, vou olhar filme e fico lá sentada”*. A jovem evidencia que o estudar não faz parte de sua rotina diária, preocupando-se apenas com a avaliação:

É como os professores corrigem: a gente estuda para ganhar nota. É o que eu faço. Eu estudo para ganhar nota, eu não estudo para saber. Eu fico correndo o trimestre inteiro para ganhar a minha nota, se eu tô aprendendo ou não tô eu tenho que saber na minha prova.

A aprendizagem é concebida por Patrícia como algo eminentemente escolar, ou seja, relaciona-se apenas à avaliação do trimestre, dissociada da própria vida da jovem. O aprender da escola é taxado como o *“saber da minha prova”* e não como o saber que constrói conhecimentos para vida, incorporando-se ao sujeito, modificando-o, humanizando-o. Constitui-se num saber dissociado da totalidade do sujeito, privilegiando apenas o cognitivo, em detrimento dos aspectos sociais e psíquicos.

Em relação ao papel dos professores nesse processo foi observado na turma de Camila:

Enquanto arrumavam os coques e colocavam as sapatilhas, as meninas continuaram conversando sobre a escola regular. Reclamaram dos professores que não explicavam direito a matéria e *“cobram o que não dão nas provas”*, dos professores que faltam aulas e *“depois recuperam correndo sem a gente entender”*, dos colegas que *“não querem nada com nada”* e *“só atrapalham a gente”*. (Diário de Campo, 23/06/2010).

José Machado Pais (2008) fala das muitas máscaras que recobrem a representação social de alunos e professores na escola regular. Elas são fabricadas por meio do senso comum, dos mitos que se criam e recriam no cotidiano escolar. Por meio delas, nascem conceitos e preconceitos expressos pelas palavras e gestos, tecendo emaranhados de significados.

Os colegas *“que não querem nada com nada”* e os professores que *“cobram o que não dão nas provas”* e que faltam aulas sem uma recuperação adequada dos conteúdos são duas formas de concepções imaginárias criadas pela vivência escolar, rotulando aqueles que se encaixam nesses estereótipos.

Essas duas máscaras constituem-se em expressões não apenas de posturas e comportamentos, mas também do próprio aspecto cognitivo da aprendizagem, que pelo que foi observado, é o mais presente na realidade escolar das jovens participantes desta pesquisa. A lógica instrumental da aprendizagem rotula, de forma mecânica e inflexiva, o aluno a mero sujeito cognoscente e ao professor como mero transmissor de conteúdos.

Fica de fora desse processo a intensa e complexa trama de relação estabelecida por cada um, suas histórias de vida, suas formas de lidar com o conhecimento, como a própria contextualização da realidade, estabelecida de maneira a explorar conjuntamente aspectos cognitivos, sociais e psíquicos de professores, alunos e espaço escolar na construção do processo de ensino-aprendizagem.

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

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

Alicia Fernández (1990, p. 74) diz que “para que haja aprendizagem, intervém o nível cognitivo e o desejante, além do organismo e do corpo”. Ou seja, aprender não se relaciona apenas ao nível cognitivo, engloba o sujeito como um todo, em que o psíquico e o organismo também interagem para edificar o conhecimento.

Mas, sabe-se que a escola regular, além de não conceber o corpo como construtor ativo de conhecimento, ainda o aprisiona como mero “carregador” alienado do saber, constituindo-o num objeto sem participação, como observado no seguinte diálogo ocorrido entre a turma de Camila:

Camila chegou por volta das 18 horas e ficou conversando com as colegas no vestiário. Reclamou de dor nas costas devido ao peso da mochila escolar: “*Sempre tenho que levar um monte de livros para o colégio. É são todos grossos! Pesa demais!*”. As colegas comentaram que com elas acontece a mesma coisa e o que é pior, muitas vezes levam livros que nem são utilizados na aula. Marline, uma das meninas que cursa Matemática na UFSM, comentou que “*na universidade é a*

mesma coisa. Sempre tem algo pesado na pasta". Todas riram, chegando à conclusão de que sempre irão carregar bolsas pesadas. (Diário de Campo, 05/07/2010).

Ao contrário do repassado na maioria das escolas regulares, o corpo é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, incorporando o saber não apenas por meio de práticas corporais, mas também do desenvolvimento de novas posturas e comportamentos. O corpo aprende ao andar, ao ver, ao ouvir, ao falar, ao cheirar, ao comer. O corpo aprende por meio da cotidianidade, sensibilizando a si e aos outros, construindo e reconstruindo o sujeito e o mundo, por meio das ações do indivíduo sobre o entorno. Aprender, então, constitui-se praticamente em sinônimo de viver.

Em relação aos seus sonhos, as jovens e suas mães declaram que:

É eu continuar dançando ballet e ter um lugar como a Royale. Ter um lugar onde eu possa ensinar o que eu aprendi aqui. Eu quero passar tudo que eu aprendi aqui, desde a educação, tudo para outras pessoas. (Camila)

Sei lá ... eu quero fazer tanta coisa! Eu já disse que eu quero fazer vestibular para música, mas também quero fazer artes cênicas. Por que eu gosto muito de atuar e cantar. Ai ... sei lá ... Daí eu também gosto de dançar. Daí eu acho que eu vou ser uma atriz-bailarina-cantora [...] Eu quero fazer artes cênicas primeiro. Daí em segundo a música. Eu gosto dos dois. Por que eu tenho muita facilidade de chorar e todo mundo diz: ela é uma atriz! [...] Quero terminar o curso de ballet, mas quero continuar dançando aqui. Se eu parar vou me sentir mal, já me acostumei a dançar. E quero fazer um projeto de teatro e outro de música na Royale. Quero ensinar os outros aqui também! (Patrícia)

Eu quero que as minhas filhas sejam felizes! (Viviane, mãe de Patrícia)

Meu sonho é que a Camila siga a carreira dela de bailarina. Que ela dê aula, ensine o que ela aprendeu aqui na Royale. Por isso, que a Royale não pode fechar de jeito nenhum! Vamos lutar sempre pra que a Royale sempre continue! (Zenilda, mãe de Camila)

A aprendizagem do corpo dentro da proposta da Royale Escola de Dança e Integração está justamente em promover, por meio de uma educação problematizadora, uma via de conhecimento singular de si mesmo e da realidade em que a capacidade de percepção sensível e de reinvenção estão fortemente presentes, pois “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e a releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (FREIRE, 1996,p.83).

E ao descobrir-se como sujeito livre, crítico, reflexivo, participativo em seu meio social, o indivíduo recobra sua capacidade de sonhar e de planejar seu futuro, constituindo-se num ator social, que por meio de sua ação é capaz de transformar e resignificar o real.

Um dos pontos mais interessantes levantados nos discursos de mães e filhas é o desejo de continuidade da Royale, de ensinar o que aprendeu. Esse processo de multiplicação corresponde à possibilidade de também sensibilizar outros sujeitos, para que possam vir a descobrir a si mesmos e modificar suas realidades, tal como Camila, Patrícia, Zenilda e Viviane estão modificando as suas.

A continuidade da Royale é vista como algo substancial para que outros sujeitos possam também aprender a sonhar. Mesmo quando a mãe de Patrícia coloca que “*eu quero que as minhas filhas sejam felizes!*” pode-se entender que sonha com um novo futuro, em que possam realizar-se plenamente.

O processo artístico-educativo da Royale Escola de Dança e Integração Social constitui-se numa educação inclusiva e geradora de cidadania, pois permite que suas educandas e famílias ampliem suas consciências de si mesmas e do entorno, criando condições mais favoráveis para a participação democrática e o exercício da imaginação político-criadora.

9. DETIRAGÉ – CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 58 – Yulia Makalina, primeira bailarina do Ballet Kirov, Rússia.
Fonte: Site Google, 2010.

A *detiragé* corresponde aos exercícios de final da barra, quando o bailarino conclui seu alongamento ao trabalhar a grande extensão de sua flexibilidade.

Neste capítulo, a *detiragé* ocupa-se em tecer as considerações finais sobre a pesquisa.

“Vamos salvar os búfalos /E o pensamento também/Das idéias com reserva antecipada/Das certezas pré-gravadas/Vamos salvar o homem das risadas/E das lendas douradas da Sony/Vamos salvar os búfalos/De Bills e Bushes/Gates, Norman Bates/Vamos poupar o instante/Da ética protestante/Do sacramento do kitsch/Vamos salvar o pensamento/De alianças com carrascos/E casamentos com carrancas/Que na voz que o mundo te arranca/Vale é o tanto quanto lavras/A utilidade das palavras/O resto todo é protesto/Como pretexto para um profile/Um todo que não faz parte/Onde a hipocrisia é uma arte/E a honestidade is a bitch”. (Nei Lisboa – A Utilidade das Palavras).

Ao chegar ao término de uma pesquisa, em vez da quietude e tranquilidade que apontam à finalização de algo que exigiu enorme empenho intelectual e físico, aparecem mais inquietações no caminho: será que foram exploradas todas as categorias de análise? Será que algum aspecto ficou pendente? Será que algo não foi satisfatoriamente analisado? Será? Será? Será? As anáforas tomam conta do pensamento e da alma.

Procurando distanciar-se “*das idéias com reserva antecipada, das certezas pré-gravadas*” e assim refletir criticamente sobre todo o percurso percorrido pela pesquisa, pode-se dizer que foram obtidas informações bastante satisfatórias no sentido da compreensão do problema proposto: Que influência a prática do Ballet Clássico, tal como é desenvolvida na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, tem nos processos de inclusão social, construção e manutenção da cidadania de jovens da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria-RS?

Partindo do pressuposto de que o corpo é considerado um dos mais importantes instrumentos de mediação do ser humano com o mundo, pode-se dizer, conforme Melucci (2004), que a experiência corporal propicia a estruturação da própria identidade do sujeito, que começa a reconhecer-se a partir de suas vivências e práticas de movimentos.

Desse modo, o corpo é simbólico, pois através de seus discursos e dizeres, reproduz não apenas a história individual, mas também a história coletiva de uma comunidade estando, de acordo com Mônica Dantas (1999), profundamente relacionado ao mundo cultural do sujeito.

A dança é um dos discursos mais antigos produzidos pelo corpo humano. Antes de o indivíduo sistematizar a oralidade e a escrita, ele utilizava os movimentos e gestos corporais como forma de comunicação e expressão. Assim, conforme Agripina Vaganova (1991), a dança propicia ao sujeito reconhecer-se através do seu corpo, fortalecendo sua identidade, sua autoconfiança, sua autonomia e desenvolvendo a sensibilidade e o senso estético.

O Ballet Clássico começou a ser sistematizado como arte do corpo nas cortes renascentistas, tornando-se parte da educação dos nobres. Mas foi na Rússia soviética do início do século XX que assumiu um caráter mais educativo e inclusivo, ao atingir todas as parcelas da população, que tiveram oportunidades de apreciá-lo e desenvolvê-lo.

O corpo dançante é aquele que pode reconhecer a si mesmo por meio dos movimentos e gestos que nascem a partir dos sons musicais. É o corpo que reflete não apenas sobre si, mas também sobre o mundo e sobre seu lugar e sua atuação nesse mundo. Torna-se, então, um corpo cidadão, pois é acolhido e respeitado em sua diversidade.

Por meio da metodologia qualitativa do tipo História de Vida, utilizando como instrumentos entrevistas abertas, observações participantes e fotografias, foram sendo estabelecidas as categorias de análise, que se constituíram de eixos temáticos, segundo o exposto por Rosália Duarte (2004). Esses propiciaram maior aprofundamento da inquietação inicial, gerando reflexões que concederam algumas conclusões, que jamais pensam em tornar-se definitivas, mas portas que se abrem para novos caminhos a ser futuramente trilhados.

O capítulo *O Corpo Dançante da Royale* (que refletiu sobre os eixos temáticos corpo e dança e seus subeixos complementares alimentação, cuidados com o corpo, aprendizagem, auto-imagem, inclusão cultural) constata que as jovens bailarinas Camila e Patrícia percebem seus corpos como uma totalidade, em que orgânico, cognitivo e psíquico interagem no processo de aprendizagem. Assim, aprimoram sua técnica no Ballet Clássico com concentração, dedicação e paciência, procurando perceber a mecânica dos movimentos que executam, respeitando suas limitações físicas. As jovens demonstram compreender que o desenvolvimento técnico e artístico no Ballet Clássico exige esforço e disciplina, pois o progresso advém do trabalho diário, na sua temporalidade específica.

As jovens explicitaram preocupações na manutenção de suas formas físicas, cuidando do corpo por meio de exercícios físicos extras (prática da educação física escolar, caminhadas, etc.) ou da alimentação. Mas, notou-se que a autoimagem da bailarina clássica presente no imaginário social e perpassada pelos meios de comunicação de massa, exerce bastante influência na vida das jovens, que procuram seguir tal modelo, concebendo-se de acordo com ele. Em relação a esse ponto, recomenda-se que a Royale Escola de Dança e Integração Social aprofunde temáticas referentes aos hábitos e transtornos alimentares, bem como sobre a importância de uma alimentação saudável na dieta das bailarinas.

Foi interessante observar como Patrícia internalizou o distúrbio genético do albinismo em sua imagem corporal, aceitando-o como marca importante de sua subjetividade.

As ações da Royale Escola de Dança e Integração Social propiciam que as jovens descubram/deslumbrem-se com várias linguagens artísticas antes usufruídas apenas pelas classes dominantes, como o Ballet Clássico, a música erudita, as artes plásticas. Isso possibilita a construção de novos conhecimentos, novas aprendizagens por meio da cultura, de maneira que o sujeito possa se criar e recriar continuamente, como também compreender, refletir e iniciar a transformação do entorno.

Ou seja, à medida que conhecem, internalizam e partilham o conhecimento e as manifestações artísticas, essas enternecem o sujeito, propiciando o desenvolvimento de um novo olhar, de uma nova escuta, de um novo discurso, que atingirá outros sujeitos numa

cadeia de sensibilização estética que ocasiona a emancipação e a mudança. E esse processo foi fortemente evidenciado quando Camila fala do espetáculo de dança de 2009:

Do ano passado (“O Mundo Diverso e Singular de Pablo Picasso) porque eu dancei mais na ponta (ou seja, dançou mais com a sapatilha de ponta) e foi um desafio para mim. E mesmo machucada eu consegui! Foi muito bom por que eu evolui mais, eu corri atrás. A coreografia era difícil e eu ensaiava em casa, caia mas levantava logo e continuava. Foi um ano que eu me doeí mesmo!

Os saberes trabalhados na Sala de Dança traz novos fazeres, como dançar utilizando a sapatilha de ponta. Também ocasionam desafios, superações de limites, autodisciplina, etc., fatores que são incorporados à vida, modificando a relação do sujeito consigo e com o entorno.

E as famílias das jovens também evidenciaram fazer parte dessa transformação, no momento em que repensam a si e a sua trajetória, adquirem novos saberes, valorizam e incentivam suas filhas a escreverem novos capítulos para suas histórias de vida, capítulos dos quais também farão parte, sejam como protagonistas ou como coadjuvantes, pois os saberes e fazeres construídos pelas filhas atingem a família no momento em que são socializados em casa ou apresentados no palco do teatro.

Percebeu-se que o Theatro Treze de Maio ocupa uma posição de destaque nesse contexto, seja como espaço antes inacessível e agora partilhado por todos, seja como espaço de convivência e emoção para as famílias, seja como espaço de expressão subjetiva para as bailarinas.

Mas é o palco o desencadeador das maiores metamorfoses. É o espaço vivencial dos corpos-dançantes, que, ao exprimirem sua subjetividade e sua concepção de mundo por meio dos gestos e dos movimentos, tocam outros corpos. Arma-se um discurso significativo, em que a voz poética de um corpo-dançante alcança o corpo-expectador, que não apenas vê, mas que ouve, sente, sensibiliza-se em sua totalidade pela mensagem transmitida. E é a força deste discurso poético que propicia uma verdadeira “revolução”, em que a arte e a educação firmam-se como agentes de transformação pessoal, social e cultural.

O capítulo *Educando para a Cidadania* (que refletiu sobre o eixo temático educação e seus subeixos complementares inclusão social e cultural, interações sociais e comunitárias, escola regular, construção de sonhos para o futuro) verifica que a Royale Escola de Dança e Integração Social constitui-se num marco diferencial na cotidianidade das jovens e suas mães, pois lhes incita saberes e fazeres que lhes tragam novos modos de concepção de si e do contexto, refletindo em suas teias de relações diárias.

A Royale se constitui numa ruptura do cotidiano das jovens e de suas famílias. Frequentar a Royale significa não apenas participar de um projeto social preventivo às situações de risco que existem nas comunidades (drogas, prostituição, violência, etc.), mas acima de tudo é fazer parte de um espaço diferencial, no qual a sensibilização do corpo ocasiona a sensibilização da alma, construindo novos modos de ser, saber e agir, que levam à inclusão social e cultural.

Parece que todo o dia que eu passei na escola, em casa é igual e quando eu chego aqui é tudo diferente. Eu saio do meu mundo. Eu entro aqui no vestiário e é uma coisa. Eu entro ali naquela sala (sala de dança) e tudo muda! É um novo mundo! Toca aquela musiquinha e tudo muda! [...]Eu me sinto outra pessoa [...]Esqueço de tudo! Saio de mim! Lá (na sala de dança) entra outra Patrícia. Parece que não é mais eu. Eu me solto[...]Daí, lá (na sala de dança) entra a bailarina que não dá pra ver durante o dia, nos outros tempos do dia. Entra uma pessoa que não dá para ver. Lá ela dança! Quem vê não diz: ela dança. E quando chega ali (na sala de dança) ela dança! (Patrícia)

Antes escondidas na cotidianidade de suas comunidades, surgem bailarinas no contexto da Sala de Dança da Royale. Bailarinas que constroem novos sonhos, novas trajetórias. Bailarinas que se modificam constantemente, afetando os demais com suas ações no palco, na escola, na família.

A convivência no contexto cultural da Royale propicia que as jovens construam uma identidade individual (bailarina da Royale), como também uma identidade coletiva (pertencente à turma do nível X da Royale). Só que essa identidade coletiva corresponde a uma identidade maior, que engloba a todas: a do grande grupo de bailarinas pertencentes à Royale Escola de Dança e Integração Social. Ou seja, Camila e Patrícia se concebem como bailarinas, que pertencem a um grupo de bailarinas da Royale, mas que para além das paredes da Royale tem uma identidade comum com todas as bailarinas da ONG: pertencem à Royale Escola de Dança e Integração Social. E as “bailarinas da Royale” desenvolveram regras e normas de conduta próprias que as diferenciam das demais bailarinas da cidade, como pode ser observado no seguinte fragmento registrado no Diário de Campo:

Como na Turma Adiantada, as meninas demonstraram uma clara mudança em seu comportamento na “passagem” do vestiário para a Sala de Dança. Parecem perceber que a dança exige essa mudança de postura, onde a concentração deve imperar. Percebem que como bailarinas da Royale precisam ter um nova postura frente à vida, compreendendo a importância de seu comportamento não apenas na Sala de Dança, mas também no vestiário, na rua, na escolar regular, etc. Observou-se o mesmo espírito de solidariedade e companheirismo nas meninas da

turma de Patrícia, que se concebem como um grupo que deve se auxiliar mutuamente para que todos possam progredir. (Diário de Campo, 24/06/2010).

A noção de grupalidade permite que as bailarinas construam ativamente o significado de suas ações, compreendendo que cada cenografia exige um comportamento e uma postura diferenciada. E cada membro do grupo é visto como fundamental para sua manutenção, gerando sentimentos solidários e fraternos em detrimento da competição e do individualismo.

A proposta artístico-educativa da Royale Escola de Dança e Integração Social proporciona o contato com a cultura erudita, mas respeita a diversidade cultural. Isso possibilita a contextualização dos conhecimentos gerados, de maneira que possam ser elaborados e reelaborados conjuntamente por todos os participantes das ações, sem imposição da cultura dominante como verdade absoluta.

Ao conceberem-se como construtores de conhecimentos e saberes, os sujeitos se reapossam de sua cidadania, resignificando suas vidas.

Embora a aprendizagem escolar seja vista ainda como eminentemente cognitiva, dentro de uma lógica instrumental, em que o professor transmite conhecimentos mecânicos e inflexíveis para alunos passivos, dotados de corpos dóceis e submissos, a Royale consegue quebrar esse discurso, gerando um processo educativo dinâmico, problematizador, crítico, criativo, reflexivo, transgressor, transformador, no qual o sujeito é visto em sua totalidade.

Desse modo, as jovens e suas mães conseguem perceber a importância da escolarização para a construção de uma nova trajetória, em que se concebem como atores sociais, desejando não apenas a modificação de suas vidas, mas a multiplicação daquilo que aprenderam. Para isso, almejam continuidade da Royale, para que outros sujeitos possam também transformar a si e a seus entornos.

O percurso metodológico seguido por meio das entrevistas, observações participantes e utilização de imagens fotográficas foi extremamente importante para a sistematização dos resultados da pesquisa. Foi seu conjunto que propiciou maior clareza na análise dos dados, pois os discursos oriundos das entrevistas puderam ser realmente visualizados e registrados não apenas por meio da escrita, mas também da imagem.

José de Souza Martins (2008) afirma que uma imagem fotográfica possui grande força visual, realizando um discurso que pode ir além das palavras. Assim, a fotografia auxiliou na compreensão dos contextos, das palavras, gerando imagens carregadas de significados. Tal como a dança, as imagens “brincaram” com o expectador/pesquisador, sensibilizando o olhar e auxiliando na reflexão e na escrita.

Outro aspecto considerado de fundamental importância nessa pesquisa foi o fato de a pesquisadora fazer parte do corpo docente da Royale Escola de Dança e Integração Social. Sua presença constante na ONG, participando de aulas e ensaios, não intimidou os sujeitos em estudo, permitindo que eles se expressassem e agissem naturalmente durante as entrevistas, as observações e a realização das fotografias.

Embalados pelas imagens do palco e da vida, pode-se concluir que a prática do Ballet Clássico, tal como desenvolvida na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, influencia positivamente os processos de inclusão social, construção e manutenção da cidadania de jovens da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS, tornando tais pessoas mais sensíveis, criativas, críticas, autoconfiantes e transformadoras.

O Cotidiano.



Figura 59 – Camila em seu quarto.
Fonte: Autoria própria, 2010.



Figura 60 – Patrícia brincando com seu cachorro no pátio de sua casa.
Fonte: Autoria própria, 2010.

A Royale.



Figura 61 – Camila na aula de Ballet Clássico.
Fonte: Autoria própria, 2010.



Figura 62 – Patrícia na aula de Ballet Clássico.
Fonte: Autoria própria, 2010.

O Palco.



Figura 63 – Camila (no centro de saia vermelha) no palco do Teatro Treze de Maio – Espetáculo “Caminhando Contra o Vento: os 40 anos de Maio de 68”.
Fonte: Marina Chiapinotto, 2008.



Figura 64 – Patrícia (no centro) no palco do Theatro Treze de Maio – Espetáculo “Caminhando Contra o Vento: os 40 anos de Maio de 68”.
Fonte: Marina Chiapinotto, 2008.

PORT DE BRAS - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Figura 65 – Bailarinas realizando *port de bras*.
Fonte: Site Google, 2010.

De acordo com Agripina Vaganova (1991, p. 60) “o port de bras é a mais difícil parte da dança, exigindo a maior quantidade de trabalho e concentração. O perfeito controle dos braços é uma indicação imediata de uma boa escola”.

Assim que os alunos começam a estudar o *port de bras*, a execução dos passos toma uma aparência mais artística, de maneira que os braços contribuem para a leveza e graça dos movimentos, representando os sentimentos e emoções desencadeados pela dança.

Nessa dissertação, os *port de bras* representam o referencial teórico seguido.

ACHCAR, Dalal. **Ballet:** uma arte. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

ARAÚJO, Osmar Ribeiro de SANTOS, Sônia Maria dos. História Oral: vozes, narrativas e textos. IN: **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: Edufe, 2007, n. 6, p. 191 – 201, jan/dez.

BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Org). **Formação de professores:** um diálogo entre a teoria e a prática. 2 ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2004, p. 29 – 50.

BERTOLETTI, Juliana; GARCIA, Anelise Cristina Dias; HAAS, Aline Nogueira. Imagem corporal e bailarinas profissionais. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. Porto Alegre, vol.16, nº. 3, Maio/Junho, 2010, p.182- 185.

BLEIL, S.I. O padrão alimentar ocidental: considerações sobre a mudança alimentar no Brasil. **Revista cadernos de debate**. Campinas, volume VI, 1998, p. 1-25

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CAMARGO, Tatiana Pimentel Pires de; COSTA, Sarah Passos Vieira da; UZUNIAN, Laura; VIEBIG, Renata Furlan. Transtornos alimentares em bailarinas. **Revista Digital Efdportes.com**. Buenos Aires, ano 12, nº. 111, agosto, 2007, p. 1-9.

CHISTYAKOVA, Verônica. Introdução à 5ª edição russa. In: VAGANOVA, Agripina. **Princípios básicos do ballet clássico**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Rio Tinto: Asa, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. IN: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225.

DUFOURCQ, Norbert. **Pequena história da música**. Lisboa: Edições 70, 2009.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Santa Maria: Pallotti, 2001.

FERNANDES, Rubem César. **Público porém privado:** o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Civicus, 2002.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

FREIRE, Ida Mara. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, nº. 98, jan/abril, 2007, p. 73 – 95.

FERREIRA, Naura. Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada. In: FERREIRA, Naura. **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, p. 17-42, 2006.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. **Destinos (in)prováveis:** trajetórias de jovens egressos de uma experiência de arte-educação. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. Escola e organização não-governamental: educação formal e não-formal de jovens da periferia de Fortaleza. In: **Caderno CRH.** Salvador, vol. 20, nº. 49, p. 77-94, Jan/abril, 2007.

FLORENZANO, Modesto. Olhando para os dois lados do canal da mancha: polêmicas e revisionismo na histografia da revolução inglesa. **Projeto História**. São Paulo, junho, 2005, p. 127 – 136.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In. PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008, p.49 – 79.

FURHMANN, Ivana. **Por que eu danço? Por que danças? Porque ele dança? Um estudo sobre estratégias sociais em contexto escolar de educação complementar**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

FUX, María. **Dançaterapia**. Porto Alegre: Summus, 1988.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estados na antiguidade clássica. In: PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 29 – 47.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In. PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 135 – 157.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACEDO, Carmen Cinira. **Tempo de Gênese: o povo das comunidades eclesiais de base**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MAGNI, Cláudia Turra. O uso da fotografia na pesquisa sobre habitantes de rua. IN: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, v. 2, p. 141-149, jul/set. 1995.

MALLET, Maria-Anne. Essas lembranças que constroem o eu escolar. IN: **Revista Educação em Questão**. Natal, v.25, n. 11, p. 7-21, jan./abril. 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Maio, 2005, P. 1-4.

MAIAKOVSKY, Vladimir. **Vida e poesia**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica**: origens sociais do eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MELUCCI, Alberto. **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México: El colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1999.

_____. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

_____. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MERLEAU – PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 115 – 133.

MOREIRA, Lilia Maria de Azevedo; ROCHA, Luciane de Melo. Diagnóstico laboratorial do albinismo oculocutâneo. **J Bras Patol Med Lab**. Salvador, vol. 43, nº. 1, fevereiro, 2007, p. 25-30.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

NAVES, Rubens. Terceiro setor. In: **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 563 – 583.

NARDI, Henrique Caetano. Cidadania em processo. **Revista de estudos universitários**. Sorocaba, vol. 33, n. 1, 2007, p. 7 – 10.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In. PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 159 – 169.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de; CAMILO, Adriana Almeida; ASSUNÇÃO, Cristina Valadares. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. **Temas de psicologia da SBP**, Brasília, vol. 11, nº. 1, 2003, p. 61-75.

OSSONA, Paulina. **A Educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

OTERO, Décio. **Stagium**: as paixões da dança. São Paulo: Hucitec, 1999.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e escolas do diabo. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, vol. 13, nº. 37, jan./abril, 2008, p. 7 – 21.

PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. IN: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212. 1991.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade**. São Paulo: Summus, 1982.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

SAMPAIO, Flávio. **Ballet essencial**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. IN: SANTOS, Boaventura Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências sociais revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. IN: **Cadernos de pesquisa**. Feira de Santana, v.36, n.128, p. 451-472, maio/agosto, 2006.

SERAFIM, Lia Salem. **A representação social do papel de gestores em organizações não-governamentais**. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós – Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricas metodológicas sobre histórias de vida em formação. IN: **Revista Educação em Questão**. Natal, v.25, n. 11, p. 22-39, jan./abril. 2006.

TORO, José Bernardo. **Códigos da modernidade**: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XIX. 1997. Disponível em <<http://www.modusfaciendi.com.br>>

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VAGANOVA, Agripina. **Princípios básicos do ballet clássico.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1996.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. 2009. Disponível em <www.wikipédia.com.br>

YAÑEZ, Zulema Garcia. Psicomotricidade e seus conceitos fundamentais: esquema e imagem corporal. IN: **Escritos da Criança nº. 4.** Porto Alegre: Centro Lydia Coriat. 2001. P. 32-41.

PIRUETTES – ANEXOS



Figura 66 – Bailarina realizando uma *pirouette*.
Fonte: Site Google, 2010.

O termo *pirouettes* designa, de acordo com Agripina Vaganova (1991), um passo em que uma ou mais voltas são feitas pelo corpo em uma perna, seja em meia ponta ou em pontas, com a outra perna dobrada debaixo do joelho. Este passo pode ser executado em segunda posição, em *attitude*, *arabesque* ou *sur lê coup-de-pied*.

Nessa dissertação, as *pirouettes* correspondem aos anexos da pesquisa.

Autorização de Uso de depoimento oral para fins acadêmicos e científicos

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso do depoimento oral (entrevista) cedido (a) Daniela Grieco Nascimento e Silva, para fins educativos de caráter acadêmico – científico realizados no Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle/Canoas com sede à Avenida Victor Barreto, 2288, centro, Canoas, podendo ser destinada à divulgação ao público em geral com fins educativos e/ou para formação de acervo histórico do Memorial La Salle desta mesma instituição sem qualquer ônus.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao depoimento oral (entrevista) e assino a presente autorização.

Santa Maria, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

Nome:
Endereço:
Cidade:
RG ou CPF:
Telefone para contato:
Nome do Representante Legal (se menor):

Autorização de uso de imagem fotográfica para fins acadêmicos e científicos

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso da imagem (fotografia) cedido (a) Daniela Grieco Nascimento e Silva, para fins educativos de caráter acadêmico – científico realizados no Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle/Canoas com sede à Avenida Victor Barreto, 2288, centro, Canoas, podendo ser destinada à divulgação ao público em geral com fins educativos e/ou para formação de acervo histórico do Memorial La Salle desta mesma instituição sem qualquer ônus.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao depoimento oral (entrevista) e assino a presente autorização.

Santa Maria, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

Nome:
Endereço:
Cidade:
RG ou CPF:
Telefone para contato:
Nome do Representante Legal (se menor):

ENTREVISTAS BAILARINAS

Nome da Bailarina:

Idade:

Escolaridade:

Data:

Hora:

Local:

1. Poderias descrever um dia na tua vida.
2. Como soube da Royale?
3. Já tinhas interesse pela dança? Como veio teu interesse?
4. O que tu mais gosta na Royale? Por quê? E o que tu menos gosta? Por quê?
5. Além da dança, o que achas que a Royale ensina de importante para a tua vida?
6. Além da Royale, tu participas de outros grupos (escola, comunidade, igreja, etc.)?
7. Além do ballet, tu fazes outros exercícios? Onde? Gosta de exercitar teu corpo? Por quê?
8. O que mais gostas de comer? Por quê? O que menos gosta de comer? Por quê?
9. Gostaria que descrevesse um dia que tens espetáculo na Royale. Como fica tua rotina?
10. Qual teu sonho para o futuro?

ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Nome da Filha:

Data:

Hora:

Local:

1. Gostaria que descrevesse um dia na vida da sua família.
2. Como soube da Royale?
3. Sua filha já tinha interesse pela dança? Como veio esse interesse?
4. Que mudanças percebeu na sua filha desde que ela começou a participar da Royale?
5. Além da Royale, sua filha participa de outros grupos? E a senhora participas de algum grupo?
6. Como a participação da sua filha na Royale influencia a rotina da família? Vocês se sentem envolvidos pela Royale? De que maneira?
7. Gostaria que descrevesse um dia que tem espetáculo na Royale. Como fica a rotina da família?
8. Qual o seu sonho para o futuro?

QUADRO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

CAMILA PEDROLLO – 16 ANOS

TEMA	ENTREVISTAS	OBSERVAÇÕES	FOTOGRAFIAS
<p>Corpo</p>	<p><i>E eu adoro ginástica! É muito bom porque tu alonga lá. Sexta-feira eu tenho ginástica e depois venho para o ballet. Daí eu já venho alongada”.</i></p> <p><i>“Sim. Nas férias eu caminhava, fazia abdominal. Não consigo ficar parada!”.</i></p>	<p>Camila executou com facilidade as seqüências, pois possui excelente flexibilidade.</p> <p>Camila, concentrada, executou os exercícios com dedicação, procurando aprimorá-los cada vez mais. Era nítido seu esforço de aperfeiçoamento, pois era atenta na explicação da professora e concentrada na execução das seqüências. Procurava sempre mais eixo na execução das piruetas, mais força de sustentação das pernas, mais flexibilidade.</p> <p>No final da aula, já no vestiário com as colegas, reclamou de dores no tornozelo.</p> <p>Camila foi dedicada e concentrada em todas as seqüências da barra, procurando sempre aperfeiçoar seus movimentos corporais.</p> <p>Nos exercícios executados no centro da Sala de Dança, demonstrou um pouco de cansaço nos <i>allegros</i> (exercícios rápidos), mas mesmo assim era visível</p>	<p>Royale-Junho2010 034 Royale-Junho2010 027 Royale-Junho2010 035 Royale-Junho2010 026 Royale-Junho2010 033 Royale-Junho2010 030</p>

		<p>sua concentração esforço.</p> <p>Camila demonstrou concentração e dedicação, mas no final da barra (no <i>Grand Battement</i>) sentiu cãimbra na perna, precisando alongar.</p> <p>Camila chegou à Royale entorno das 18 horas e sentou no vestiário. Reclamou que estava cansada, que aquele “<i>calorão me deixou toda mole</i>”.</p> <p>Nota-se que na medida em que Camila internaliza a seqüência coreografia em seu corpo, consegue sentir mais os movimentos, fazendo-os de maneira mais espontânea e natural. Assim, ao senti-los no corpo começa a expressar a emoção e os sentimentos que os movimentos corporais lhe suscitam.</p> <p>Seguiu-se a seqüência da barra, onde Camila demonstrou concentração e dedicação em busca do aperfeiçoamento técnico em seu corpo.</p> <p>A internalização dos movimentos no corpo propicia sua execução mais natural, o que sem dúvida colabora para a expressão artística da bailarina.</p>	
--	--	--	--

<p>Alimentação</p>	<p><i>“Eu cuido. Eu não como muito mas, às vezes, eu exagero um pouquinho. É que eu fico um tempão sem comer, daí chega no almoço e eu como bastante. Mas eu me cuido! Eu como salada. Adoro todo tipo de salada! Sempre falo prá mãe: tem que ter salada”.</i></p> <p><i>“Fruta eu adoro!”.</i></p> <p><i>“Doce eu não como muito. A mãe até evita comprar. Se tiver eu como, mas se não tiver não me importo”.</i></p>		
<p>Escola Regular / Estudo</p>	<p><i>“Tenho. Sempre tenho temas e vou revisando sempre a matéria do colégio”.</i></p>	<p>Camila chegou à Royale um pouco antes das 18 horas. Sentou no vestiário junto das colegas e antes de começar a arrumar-se para a aula de ballet disse que andava <i>“cansada dessa correria de colégio e cursinho”</i>. Uma das colegas perguntou se ela estava melhor <i>“da gripe”</i>. Camila disse que sim, mas <i>“não agüento mais prova, trabalho! Chego tarde do cursinho e ainda tenho que estudar!”</i>. Uma das meninas colocou que estava se sentindo da mesma maneira, que <i>“época de prova é um saco”</i>.</p>	

		<p>Enquanto arrumavam os coques e colocavam as sapatilhas, as meninas continuaram conversando sobre a escola regular. Reclamaram dos professores que não explicavam direito a matéria e <i>“cobram o que não dão nas provas”</i>, dos professores que faltam aulas e <i>“depois recuperam correndo sem a gente entender”</i>, dos colegas que <i>“não querem nada com nada”</i> e <i>“só atrapalham a gente”</i>.</p> <p>Camila chegou à Royale por voltas das 18 horas. Reinava a alegria no vestiário, com a notícia da aprovação de Marlize (uma das alunas monitoras da Royale e colega de Camila) no curso de Ciências Contábeis na Faculdade Metodista (FAMES), onde havia sido contemplada com bolsa de estudos integral devido a sua classificação no vestibular (3º lugar). As meninas, enquanto se arrumavam para a aula de ballet, estavam em volta de Marlize, parabenizando-a e enchendo-a de perguntas sobre como foi o vestibular, como havia conseguido a bolsa, como ficariam seus horários no</p>	
--	--	---	--

		<p>próximo semestre, etc. Marlize, calmamente, respondia atenciosamente todas as perguntas.</p> <p>Camila ficou feliz com a notícia, abraçou e beijou a colega, que disse “<i>estar torcendo muito</i>” por sua aprovação no vestibular em janeiro. Camila agradeceu, dizendo que estava estudando bastante, mas ainda estava indecisa quanto ao curso que irá fazer.</p> <p>Camila chegou por volta das 18 horas e ficou conversando com as colegas no vestiário. Reclamou de dor nas costas devido ao peso da mochila escolar: “<i>Sempre tenho que levar um monte de livros para o colégio. É são todos grossos! Pesa demais!</i>”. As colegas comentaram que com elas acontece a mesma coisa e o que é pior, muitas vezes levam livros que nem são utilizados na aula.</p> <p>No vestiário ficou conversando com as meninas enquanto se arrumavam para a aula. Falavam do frio, da chuva e da “<i>preguiça que dá ir para aula de manhã</i>”. Reclamaram que estavam</p>	
--	--	--	--

		<p><i>“cansadas do colégio”, pois estavam “cheias de provas”. Camila colocou que ainda tinha que estudar para o vestibular, então estava “mais cansada ainda!”.</i></p> <p>Enquanto se arrumavam, as meninas falavam da dificuldade de levantar da cama de manhã com o frio e também expressavam a alegria de estarem quase entrando de férias na escola, assim poderiam <i>“dormir até tarde de manhã com o frio”</i>. Mas, Camila lembrou que não teria férias do cursinho e que teria que estudar da mesma forma.</p>	
Família / Rotina Familiar	<p><i>“Eu acordo às seis da manhã. Daí eu tenho uma hora para me arrumar. Daí às sete eu vou na parada. Daí eu vou na parada de baixo, tem a da faixa (Faixa de São Pedro) e a da faixinha. Daí eu pego na faixinha. Vou prá aula. Começa às sete e meia a aula e vai até meio-dia e dez. Saio e vou para casa. Daí chego em casa, almoço, descanso um pouco e uma e meia, quando precisa, volto para o colégio para estudar em grupo ou fazer trabalho. Volto para casa umas quatro horas. Daí descanso. Quando tem ballet,</i></p>		<p>Royale-Junho20102 019 Royale-Junho20102 020 Royale-Junho20102 029 Royale-Junho20102 032 Royale-Junho20102 027</p>

	<p><i>venho primeiro para cá e depois para o cursinho. Senão vou só para o cursinho. Saio às dez e meia da noite, vou para casa, chego às onze horas, janto e durmo”.</i></p> <p><i>“Sim. Ela trabalha fora. Daí quando eu não tenho que ir de tarde para o colégio eu ajudo: limpo a casa, lavo a louça”.</i></p>		
Dança	<p><i>“Quando eu tinha uns cinco anos o pai comprou um cd de música clássica, era até a Família Lima que tocava. E eu olhei aquele violino na capa e me encantei! Daí eu escutava, me admirava, fazia de conta que tava tocando violino, dançava. Inventava uns passos. E eles (os pais) achavam lindo”.</i></p> <p><i>“Eu nunca tinha visto ballet antes de vir para cá”.</i></p> <p><i>“Sim, eu só imaginava. Não tinha idéia como era”.</i></p> <p><i>“Sim. Para mim foi muito bom, pois aprendi tudo do começo. Daí tu vai aprendendo, vai evoluindo devagar”.</i></p> <p><i>Daí quando não tem ballet eu fico meio triste”.</i></p>	<p>Camila mostrou a mesma concentração e esforço na execução dos demais exercícios, procurando sempre “ir além” em termos de domínio da técnica da dança clássica, ou seja, desejando mais domínio da técnica na execução dos movimentos do seu corpo.</p> <p>Camila e as demais meninas esforçaram-se muito na aprendizagem da coreografia, repetindo-a inúmeras vezes. Reclamaram que a coreografia era “muito rápida”, mas mesmo assim continuavam tentando sua perfeita execução no tempo musical devido. A Professora Milena também trabalhou a colocação e execução correta do “<i>braço de cisne</i>”, ou seja, executado apenas</p>	<p>Royale-Junho2010 033 Royale-Junho2010 022 Royale-Junho2010 068 Royale-Junho2010 092 Royale-Junho2010 098</p>

	<p><i>“Meu Deus! É muita correria! Eu já acordo pensando no espetáculo! Ano passado que eu tinha me machucado (torção no tornozelo direito poucos dias antes do espetáculo) eu acordei pensando: será que eu vou tá bem na hora? Daí eu tomo café pensando, almoço pensando. Daí eu tento dormir depois do almoço e não consigo! Tô sempre pensando! Daí quando vou pró teatro, eu já vou nervosa e a mãe diz: calma tu já dançou! Mas, não é! É que a cada ano tu aprende mais então tem que se doar mais, fazer melhor! E eu com o pé machucado fiquei mais nervosa e as gurias conversavam comigo: tu vai conseguir! Mas também depois que terminou eu chorava de felicidade por ter conseguido! Mas eu tava com medo de não poder dançar ballet mais por causa do pé. Mas no final deu tudo certo e meu pé melhorou! “.</i></p> <p><i>“Do ano passado (“O Mundo Diverso e Singular de Pablo Picasso) por que eu dancei mais na ponta (ou seja, dançou mais com a sapatilha de ponta) e foi um</i></p>	<p>com a ondulação dos cotovelos.</p> <p>Camila executou os exercícios com a mesma dedicação, concentração e desejo de aperfeiçoamento técnico da aula anterior.</p> <p>Camila pareceu realizar com maior segurança e desenvoltura o ensaio da coreografia.</p> <p>Foi interessante observar que após o primeiro aprendizado da coreografia dos “Quatro Pequenos Cisnes”, Camila demonstrou já ter internalizado a seqüência em seu corpo, conseguindo executá-la com maior segurança e começando a se preocupar não apenas com a técnica, mas também com a expressão artística exigida pela referida coreografia.</p> <p>No ensaio da coreografia dos “Quatro Pequenos Cisnes”, Camila demonstrou maior segurança, inclusive já começando a aprimorar a parte artística.</p> <p>Camila procura sempre ter essa percepção do corpo e como ocorre a mecânica dos exercícios, concentrando-se e dedicando cada vez mais. De</p>	
--	---	---	--

	<p><i>desafio para mim. E mesmo machucada eu consegui! Foi muito bom por que eu evolui mais, eu corri atrás. A coreografia era difícil e eu ensaiava em casa, caia mas levantava logo e continuava. Foi um ano que eu me doeí mesmo! “.</i></p>	<p>maneira que ao aprender a coreografia dos “Quatro Pequenos Cisnes” em seu corpo, agora se preocupa cada vez mais com a expressão artística de sua dança.</p> <p>Camila demonstrou não apenas progresso técnico no domínio da coreografia, mas também progresso artístico evidenciando graça e leveza na sua dança.</p> <p>Camila, séria e concentrada, esforçou-se bastante, procurando aperfeiçoar cada vez mais sua técnica.</p> <p>Camila e as meninas já estavam mais seguras das coreografias, executando-as com mais aperfeiçoamento técnico e leveza. Camila agora começava a trabalhar mais a expressão artística exigida pela coreografia.</p> <p>As meninas, em duplas, executaram várias seqüências, pois encontravam dificuldades na ondulação dos braços. Camila, inclusive, enquanto esperava sua vez, treinava o movimento de braços e trocava “dicas” de como aperfeiçoar o movimento com as demais colegas.</p> <p>Camila demonstrou domínio das</p>	
--	---	--	--

		coreografias, evidenciando maior leveza nos braços e trabalho expressivo.	
Royale	<p><i>“Foi na terceira série, lá no Altina (Escola Municipal Altina Teixeira). A mãe tinha uma amiga, a Janete, que a filha dela fazia ballet aqui na Royale. Daí a mãe se interessou. Eu já gostava de ballet. Eu até queria tocar violino, eu era muito clássica assim. Daí então ela conversou comigo, a gente veio aqui. Daí foi. Eu entrei aqui, gostei”.</i></p> <p><i>“Não! Eu adorei! Foi muito bom! Eu tinha aula de oficina (pedagógica, artes plásticas, francês) e foi muito bom! Aprendi várias coisas como valores, história, pinturas”.</i></p> <p><i>“Muitas coisas me ensinou. Começou pela educação. Quando eu entrei aqui eu achei que era só dançar. Bom, mas aqui tinha tudo: as oficinas, o boletim (apresentação bimestral do boletim escolar para a pedagoga), quando tu ia mal no colégio tinha reforço, higiene. Sobre história da dança também tinha que aprender. Aprendi também a</i></p>	<p>Foi possível perceber um excelente entrosamento entre as meninas, que já se conhecem e são colegas há alguns anos na Royale, estabelecendo laços de amizade e companheirismo além das aulas de ballet. Isso permite a troca de novidades e confidências, criando sentimentos de pertencimento a um grupo. Assim, as meninas se reconhecem como pertencentes a “turma adiantada”, que tem normas e regras próprias. São elas que dançam mais coreografias, que usam sapatilhas de pontas, enfim, são os “modelos” para as meninas mais novas, que almejam pertencer um dia a “turma adiantada” e “dançar como fulana ou sicrana”.</p> <p>Mas a “turma adiantada” também tem suas responsabilidades como o grupo “modelo”. Uma delas consiste na leitura crítica da realidade, tal como foi sugerido pelo trabalho realizado pela psicóloga na análise do</p>	

	<p><i>conversar melhor, por que eu era muito fechada. Aprendi a dialogar mais com as pessoas. Assim, tudo! A Royale é como o meu segundo lar!”</i></p>	<p>filme “<i>O Fabuloso Destino de Amélie Poulain</i>”. Embora as meninas ainda apresentem muitas deficiências na expressão escrita, elas aprendem a superá-las no coletivo, onde se auxiliam mutuamente.</p> <p>Mas, logo a professora de ballet chamou para aula. Todas entraram depressa na Sala de Dança, se sentaram no chão e a conversa cessou. Um clima de disciplina e concentração pairou no ar, ao contrário do clima descontraído que antes reinava no vestiário. Como num passe de mágica, as meninas tagarelas transformaram-se em bailarinas disciplinadas.</p> <p>Independente da chuvarada que caia sobre a cidade, as meninas continuaram seus ensaios entusiasmadas e compenetradas.</p> <p>A questão da identidade do grupo é muito forte nas meninas da Royale, que se concebem praticamente como uma família. A aprovação de uma colega no vestibular motiva todo o grupo, que enxerga sua possibilidade de vitória</p>	
--	--	---	--

		<p>também. Ao partilhar seu êxito, a colega estimula e mostra ao grupo os caminhos percorridos para alcançar seu objetivo, desenvolvendo uma aprendizagem por meio da experiência.</p> <p>Outro fato interessante foi que apesar da chuva forte as meninas continuaram sua aula de forma disciplinada, não perdendo a motivação e a concentração.</p> <p>O espírito de equipe foi evidenciado fortemente na aula de ballet. Ao contrário de outras escolas e companhia de dança, onde a competição é muito acirrada, na Royale as meninas evidenciam forte companheirismo, onde umas ajudam as outras a progredir.</p>	
Amigos / Grupos	<p><i>“Eu participava de um grupo de jovens da igreja lá da vila. Mas agora com o cursinho tenho que estudar mais e não tenho ido”.</i></p>	<p>Contrastando com esse final de tarde melancólico que caía sobre as ruas, o interior da Royale fervilhava com a vivacidade das meninas. Reunidas no vestiário, esperavam o início do trabalho da psicóloga. Numa grande algazarra de vozes e risos, conversavam alegremente sobre as aulas, namorados, festas juninas que tinham sido realizadas ou iriam ser realizadas nas escolas regulares. Cada</p>	Royale-Junho2010 053

		<p>menina que chegava molhada de chuva era recebida por um forte “oi!” coletivo e logo se integrava na conversa.</p> <p>Camila chegou por volta das 18 horas. Quieta e abatida, estava fortemente gripada. Reclamou que estava se sentindo “<i>com o corpo moído, com a garganta doendo!</i>”. Sentou-se junto da colega Juliana, apoiou a cabeça no seu ombro e fechou os olhos.</p> <p>As meninas participaram bastante, inclusive tendo o auxílio de um dicionário para verificar aspectos ortográficos. Camila foi pouco participativa nesse encontro, não se integrando na discussão.</p> <p>Outro fator interessante foi à mudança no comportamento das meninas quando entraram na Sala de Dança. É uma tomada de consciência de seu papel como bailarinas, como pertencentes a um grupo que necessita de um comportamento específico para a obtenção de seus objetivos, nesse caso, concentrar-se para alcançar aprimoramento técnico e artístico.</p>	
--	--	---	--

		<p>O vestiário tornou-se repleto de conversas e risadas, que ecoavam no ar da Royale. Os comentários evidentemente eram sobre o jogo de futebol da Seleção Brasileira e recaiam, sobretudo, em relação aos jogadores do Brasil. As meninas falavam e riam alto entre malhas, meias, sapatilhas e grampos. Camila estava integrada e participante, dizendo que seu jogador preferido era Luís Fabiano, pois <i>“tem um sorriso lindo e joga bem!”</i>.</p> <p>Novamente foi possível perceber que as meninas procuram sempre auxiliar-se mutuamente, sempre acrescentando e contribuindo para o trabalho da colega. Existe um sentido de coletivo muito forte na turma.</p> <p>Uma das meninas estava com dificuldades na aprendizagem de uma parte da coreografia da Valsa. Prontamente, várias colegas (entre elas Camila) foram auxiliá-la.</p> <p>Mais uma vez se destaca o espírito de equipe, onde as colegas se auxiliam na aprendizagem e a internalização dos</p>	
--	--	---	--

		movimentos que levam o corpo a uma expressão artística.	
Sonhos	<i>”É eu continuar dançando ballet e ter um lugar como a Royale. Ter um lugar onde eu possa ensinar o que eu aprendi aqui. Eu quero passar tudo que eu aprendi aqui, desde a educação, tudo para outras pessoas”.</i>		

PATRÍCIA SANTOS – 14 ANOS

TEMA	ENTREVISTAS	OBSERVAÇÕES	FOTOGRAFIAS
Corpo	<p><i>“Não. Eu não faço educação física por que é de manhã e eu tenho que cuidar da Luísa”.</i></p> <p><i>“Daí eu levo um atestado médico por causa do sol”.</i> (Patrícia é albina).</p> <p><i>“Só aqui. Eu sou meio preguiçosa!”</i> (Risos). <i>“Nas férias eu fico muito mal, por que eu volto (para a Royale) e parece que eu tô quebrada! Eu sinto muita dor (no reinício das aulas de ballet) por que fiquei parada muito tempo”.</i></p> <p><i>“Não. No máximo caminho até o</i></p>	<p>Patrícia encontrou um pouco de dificuldade para realizar o alongamento do <i>barre à terre</i>, pois possui por enquanto pouca flexibilidade. Mas sempre se esforça para melhorá-la.</p> <p>A menina evidencia muita força de vontade, muita concentração e atenção, procurando compreender e perceber a mecânica dos movimentos em seu corpo, o que já é o caminho para seu aperfeiçoamento não apenas técnico, mas também artístico.</p> <p>Patrícia sempre é muito dedicada no</p>	<p>Royale-Junho20100 54 Royale-Junho2010 055 Royale-Junho2010 111</p>

	<p><i>mercado. Tenho que me cuidar do sol”.</i></p> <p><i>“Antes eu não tinha esse problema. Agora eu comecei a cuidar (para não engordar). Agora até eu fico braba! Antes quando eu era bem magrinha, viradinha no osso, todo mundo falava: ela é tão magrinha, tem que dar vitamina. E agora que eu comecei a comer todo mundo me olha e me diz: Há! Tu engordou, né? Daí eu fico braba, por que eu sou uma bailarina e eu não posso engordar!”</i></p> <p><i>“Sim. Ela diz: olha tu vai ficar gordinha. Quando falavam em me dar vitamina minha mãe falava: não, depois a guria vai engordar e vai me culpar!”.</i></p> <p><i>“Muito! Mas me seguro para não engordar”.</i></p>	<p><i>barre à terre, procurando adquirir mais flexibilidade.</i></p> <p>Patrícia demonstrou muito esforço e concentração, procurando compreender os movimentos que seu corpo realizava a fim de aperfeiçoá-los.</p> <p>Patrícia e as demais meninas esforçaram-se bastante, procurando compreender os movimentos exigidos pela coreografia.</p> <p>Patrícia demonstrou esforço e dedicação no alongamento.</p> <p>Patrícia foi esforçada, concentrada e atenta as correções da professora, procurando sempre aprimorar sua técnica. Tal como Camila, procurava “ir além”, o seja, procurava sempre superar seus limites.</p> <p>À medida que internalizava a coreografia em seu corpo, Patrícia começava a executá-la com mais segurança, evidenciando que já percebe a coreografia como parte da expressão de seu corpo no momento em que escuta a música.</p> <p>Patrícia estava concentrada e dedicada na aula, extremamente atenta as correções</p>	
--	--	---	--

		<p>feita pela Professora.</p> <p>No ensaio, Patrícia estava cada vez mais segura e desenvolta na aprendizagem da coreografia, começando a trabalhar a expressão artística de sua dança.</p> <p>A internalização da coreografia no corpo de Patrícia propicia que a menina possa não apenas adquirir maior segurança, mas também a aprimorar sua técnica e começar a expressar os sentimentos e emoções que a música lhe suscita.</p> <p>Realizou o mesmo e as seqüências de exercícios da barra com concentração, dedicação e atenção na busca de melhorar no seu desempenho técnico e artístico.</p> <p>O ensaio foi muito proveitoso, pois todas as meninas demonstraram maior segurança e melhor desempenho técnico e artístico na execução da coreografia, inclusive com maior leveza e graça nos <i>port de bras</i>.</p>	
<p>Alimentação</p>	<p><i>Eu tava contando para as gurias ali (no vestiário) que faz três meses que eu não como chocolate por que eu disse para mim mesma: eu vou me segurar. E a</i></p>		

	<p><i>minha mãe e a Luísa me provocam. A Luísa fala: mana tu quer chocolate? E eu digo: não eu não quero. Eu vou me segurar. Ai quando eu vejo alguma besteira, eu penso: eu vou me segurar, não vou comer. Eu fujo delas! (besteiras = salgadinhos, bolacha recheada, etc.) Mas a minha alimentação não é muito legal. Eu só como caldo de feijão, não gosto do grão. Eu não como salada”.</i></p> <p><i>“É por que eu sou meio fresca para comer!”</i></p> <p><i>“Pensar eu penso, mas daí na hora de comer eu não consigo. Quando vieram as nutricionista falar com a gente, eu pensei. Mas não comi, por que eu não sou de fruta. Eu não como de jeito nenhum!”</i></p> <p>Pesquisadora: E o que tu comes?</p> <p>Patrícia: <i>“Caldo de feijão, arroz e carne.”</i></p> <p><i>“Eu como! Mas salgadinho eu não gosto. Gosto de bolachinha recheada. O meu vício é bolachinha recheada! A minha mãe sempre diz: Te cuida! Come pelo menos a metade. Mas,</i></p>		
--	---	--	--

	<p><i>principalmente quando □a vendo filme, quando eu pego para comer, como pelo menos um pacote! Daí depois que eu como eu olho para mim e penso: por que eu comi! Eu não devia ter comido!”.</i></p> <p><i>“Salada nunca! Fruta eu gosto de morango, uva e maçã. Mas isso eu como de vez em quando! Banana só em batida”.</i></p> <p><i>“Salada nunca! Fruta eu gosto de morango, uva e maçã. Mas isso eu como de vez em quando! Banana só em batida”.</i></p> <p><i>“Daí eu lembro sim! Mas tenho mais câimbra dormindo. Daí acordo de madrugada chorando, por que me dói muito. Daí como banana no almoço”.</i></p>		
<p>Escola Regular / Estudo</p>	<p><i>No colégio é aquela tarde ...bem tumulto: muita aula, daí tem aquelas aulas boas, aquelas aulas ruins. Daí os dias que eu venho para cá (Royale) eu saio mais cedo.</i></p> <p><i>“É não é sempre que eu estudo! Se tem alguma coisa, dou uma olhadinha. Se não tem nada, vou olhar filme e fico lá sentada”.</i></p>	<p>Falou sobre as provas e o cansaço de “tanto estudar. É prova todo dia!”.</p>	<p>Royale-Junho20102 053 Royale-Junho20102 057 Royale-Junho20102 058</p>

	<p><i>“Sim! Muito mais difícil! Tanto que eu achei que no primeiro trimestre eu ia ir bem e o meu boletim tá muito colorido!”.</i></p> <p><i>“Física, biologia, que eu peguei assim começo... As outras matérias eu já tinha conhecido o ano passado. Física e biologia foram as piores para mim!”</i></p> <p><i>“Eu tenho que recupera!”</i></p> <p><i>“É como os professores corrigem: a gente estuda para ganhar nota. É o que eu faço. Eu estudo para ganhar nota, eu não estudo para saber. Eu fico correndo o trimestre inteiro para ganhar a minha nota, se eu tô aprendendo ou não tô eu tenho que saber na minha prova”.</i></p> <p><i>“Sim, é. Tem razão! Preciso estudar mais!”.</i></p>		
<p>Família / Rotina Familiar</p>	<p><i>“Bom, eu acordo, arrumo minha cama e a da Luísa (irmã de 3 anos, fruto do segundo casamento da mãe). Cuido dela até meio-dia, aí eu faço almoço, daí a mãe chega, eu passo a Luísa para ela, daí eu pego as minhas coisas e vou rapidinho para o colégio”.</i></p> <p><i>Daí tem o tempo (da aula de ballet), eu</i></p>		<p>Royale-Junho2010 050 Royale-Junho2010 051 Royale-Junho20102 040 Royale-Junho20102 039 Royale-Junho20102 046</p>

	<p><i>saio me arrumo, chego em casa morrendo de fome, como, vou tomar banho, daí fico sentada vendo televisão. Daí se tem alguma coisa, tema, eu faço depois que todo mundo vai dormir, daí eu fico sozinha na sala, por que eu não posso fazer nada com a Luísa. Daí depois fico ali e vou dormir”.</i></p> <p>Pesquisadora: E de manhã, que horas mais ou menos, tu acordas?</p> <p>Patrícia: <i>“Nove horas, mais ou menos”.</i></p> <p>Pesquisadora: E a Luísa já acordou essa hora?</p> <p><i>“Ela eu deixo dormir até as dez. Ai eu posso fazer alguma coisa na casa ainda, antes dela levantar”.</i></p> <p>Patrícia: <i>“Cozinho. Eu gosto de cozinhar!”</i></p> <p>Pesquisadora: E tu estudas mesmo é de noite?</p> <p>Pesquisadora: E que horas o pessoal (família) vai dormir?</p> <p>Patrícia: <i>“Acabou a novela, dez horas, tá todo mundo dormindo”.</i></p> <p>Pesquisadora: E a tua mãe trabalha de manhã?</p>		
--	---	--	--

	<p>Patrícia: <i>“Sim. Agora ela parou e parece que vai trabalhar de tarde”</i>.</p> <p>Pesquisadora: Então de manhã é tudo contigo na casa. Tu cozinhas, limpa a casa, lava roupa, ou tem coisas que tu divides com a tua mãe?</p> <p>Patrícia: <i>“Não a roupa é com ela. Ela dividiu assim comigo: eu sou a casa, durante a semana e o almoço. Daí final de semana é ela que fica com essas partes”</i>.</p> <p>Pesquisadora: E a Luísa, tu cuidas de manhã?</p> <p>Patrícia: <i>“Sim. De tarde ela fica com a minha mãe”</i>.</p> <p>Pesquisadora: E como tu soubeste da Royale?</p> <p>Pesquisadora: Inclusive tu paraste de fazer francês (aulas na Oficina de Língua Francesa, as sextas-feiras pela manhã) em função da Luísa?</p> <p>Patrícia: <i>“Sim. Eu tenho que ficar com ela”</i>.</p> <p>Pesquisadora: Foi o ano passado que tu paraste?</p> <p>Patrícia: <i>“Foi”</i>.</p>		
--	--	--	--

<p>Dança</p>	<p><i>“Eu achava bonito ballet, mas nunca imaginei que eu ia fazer. Daí comecei e gostei. No início eu tinha mais dificuldade por que eu era muito rapidinha”.</i></p> <p><i>“Daí eu fui escutando a música e ficando mais calma. Daí, hoje em dia eu não consigo fazer mais rápido. Eu tentei fazer streed dance e não consegui por que eu não consigo me mexer mais rápido. Eu só consigo me mexer lentamente”.</i></p> <p><i>“Sim. O ballet é mais certinho, corrigido. Lá (na aula de streed) a coisa é mais solta, rápido demais. Aqui tu vai te corrigindo quando vai dançando, sentindo o movimento que vai fazendo. Lá (na aula de streed) não, tu faz pensando em qualquer coisa. Ali (na aula de ballet) não, tu tem que pensar no que tá fazendo”.</i></p> <p><i>“É, sei lá.... Uma Patrícia mais calma ... como eu posso dizer ... Daí, lá (na sala de dança) entra a bailarina que não dá prá ver durante o dia, nos outros tempos do dia. Entra uma pessoa que não dá</i></p>	<p>Como Patrícia faz aulas às quartas-feiras com a Turma de Nível Adiantado, encontrou um pouco de dificuldades nas variações das seqüências, que são mais longas, rápidas e com maior exigência física. Mas a menina demonstrou muito esforço e concentração, procurando superar suas dificuldades e evoluir tecnicamente.</p> <p>Novamente estava atenta, concentrada e dedicada na aula, procurando sempre aprimorar sua técnica.</p> <p>Na execução das seqüências dos exercícios da barra, Patrícia estava concentrada e atenta na busca de maior aperfeiçoamento técnico e artístico.</p>	<p>Royale-Junho2010 105 Royale-Junho2010 056 Royale-Junho2010 070 Royale-Junho2010 104</p>
---------------------	---	---	---

para ver. Lá ela dança! Quem vê não diz: ela dança. E quando chega ali (na sala de dança) ela dança! (Risos).

“Eu acordo pensando: é hoje! Prá começar na sexta-feira eu já durmo pensando: é amanhã! Daí eu levanto e já começo, ai meu Deus! E já começo a me apurar, não posso me atrasar! E digo prá mãe: não atrasa o almoço porque eu não posso me atrasar! Eu tenho que me arrumar. Daí depois do almoço eu já sento e já começo: onde estão minhas coisas! Arrumo a minha sacola e depois eu vou tomar banho. Daí depois que eu tomei banho, me esqueço! Eu entro no quarto e fico. Começo a me arrumar e aquele cabelo que não para! Cai fiozinho e eu tiro de novo! Daí eu começo a arrumar e começo a arrumar! Daí já tá perto da hora e eu digo: pai vamos, vamos! Daí ele começa a se enrolar, a se enrolar. E eu digo: eu vou me atrasar, eu tenho que estar lá (no teatro) tal hora! Daí eu chego na frente (do teatro) e tá aquela fila (esperando para entrar no teatro) enorme e eu penso:

nossa! Tudo isso! Isso tudo é pró sábado, imagina no domingo! Ai eu entro! Ai quando eu entro ali no teatro, pronto: ai acabou! Daí vem aquela ansiedade! Tá na hora! Daí sobe lá para cima, atrás da coxia. Daí começa aquele videozinho, aquela musiquinha (vídeo de abertura dos espetáculos da Royale). Bom é hora de entrar! Agora segura e vamos! Entrou no palco, olha para tudo aquelas pessoas, aquela gente assim te olhando. Vamos! Segura! Daí dança e depois tu sai de lá, pronto, aliviada! Daí segura que amanhã é outro dia! Daí domingo já levanto mais calma. Mais calma por ter passado sábado e menos calma por que vai mais gente te olhar”.

“Eu acho que eu consigo pensar nos dois. Eu penso: será que tá tudo certo e ai começo a dançar. Ou eu penso neles ou eu penso em mim. Eu fico olhando prá eles ... daí começam a sorrir para mim. Mas eu não enxergo de longe... Daí eu fico pensando: eu vou sorrir ou eu fico quieta, mostro que tô concentrada. Ai eu fico concentrada, faço de conta

	<p><i>que vi mas não posso fazer nada. Daí o pessoal fica lá me olhando, fica abanando. Mas eu não posso fazer nada! Nem sorri, tenho que me concentrar!”</i></p> <p><i>“Sim! Acho que eu levava mais a sério a personagem no teatro. Cênico era maravilhoso para mim! (A Royale sempre possui um parte cênica nos seus espetáculos de dança, onde alunos do Curso de Artes Cênicas do UFSM realizam oficinas com alunas da ONG). Mesmo que pagasse mico, o mico que fosse! Mas eu tava lá! Entrava um novo ser lá! Acho que na dança tem que fazer aquelas caras e bocas com a música”.</i></p> <p><i>“Sei lá ... acho que aquele jeito engraçado dela de ser. E a nossa parte, se arrumando para aquele casamento (A turma de Patrícia fez várias partes teatrais no espetáculo). Daí todo aquele nervoso no domingo quando caiu a rotunda (pano cênico do fundo do palco) e foi aquela coisa em cima da gente. Daí depois fica rindo, caiu aquilo e todo mundo achou que fazia parte do espetáculo! Depois eu perguntei prá</i></p>		
--	--	--	--

	<p><i>peçoas: tu viu que caiu? E todo mundo: o que caiu? Achei que fazia parte do espetáculo! Ah! Tá então ta ótimo! Ninguém percebeu nada. Caiu na minha cabeça e acharam que fazia parte do espetáculo!”</i></p>		
<p>Royale</p>	<p><i>Daí eu venho da aula, já chego atrasada, correndo me arrumo, daí entro e dentro da sala (de ballet, na Royale) é a minha paz!</i></p> <p><i>“Pelas minhas amigas, no Marista (Escola Marista da Nova Santa Marta). Já tinha umas que tavam fazendo e começaram a falar: o ballet, o ballet. E a minha mãe disse: quem sabe tu quer tentar. Mas eu nem imaginava que eu ia dançar! Daí ela me trouxe e eu comecei a fazer, comecei a gostar. Daí eu fiz quatro anos seguidos, daí teve um ano que eu parei. Daí no outro ano quando eu quis voltar a minha mãe disse: tu quer voltar ou tu vai ficar indo e vindo. Daí eu disse: eu vou voltar. Daí eu voltei e fiquei. Daí eu descobri que eu gosto mesmo! Às vezes minha mãe fala: agora</i></p>	<p>Embora as meninas sejam oriundas de várias escolas regulares diferentes, tem em comum a vivência da Royale, onde partilham a mesma identidade: são as bailarinas “quase adiantadas”, que aprimoram a técnica da sapatilha de ponta e que tem o desejo de chegar logo ao próximo nível, já começando a perceber que ele acarreta também novas responsabilidades (como uma visão crítica do entorno, propiciado pelo trabalho da psicóloga).</p> <p>Como na Turma Adiantada, as meninas demonstraram uma clara mudança em seu comportamento na “passagem” do vestiário para a Sala de Dança. Parecem perceber que a dança exige essa mudança de postura, onde a concentração deve imperar. Percebem</p>	

	<p><i>tem o Ensino Médio, quem sabe tu para com o ballet. Daí eu falo: não, eu consigo fazer as duas coisas, eu gosto muito do ballet e não quero parar mais!”.</i></p> <p>Pesquisadora: E o que tu mais gostas na Royale?</p> <p>Patrícia: <i>“Mais gosto? Bah! Sei lá! Acho que eu gosto de tudo!”</i></p> <p>Pesquisadora: De Tudo?</p> <p>Patrícia: <i>“É. De tudo!”</i></p> <p>Pesquisadora: E por que tu gostas de vir para a Royale?</p> <p>Patrícia: <i>“Aqui eu me sinto.... Parece que todo o dia que eu passei na escola, em casa é igual e quando eu chego aqui é tudo diferente. Eu saio do meu mundo. Eu entro aqui no vestiário e é uma coisa. Eu entro ali naquela sala (sala de dança) e tudo muda! É um novo mundo! Toca aquela musiquinha e tudo muda!”</i></p> <p>Pesquisadora: E como tu te sentes nesse mundo?</p> <p>Patrícia: <i>“Eu me sinto outra pessoa”.</i></p> <p>Pesquisadora: De que maneira?</p> <p>Patrícia: <i>“Esqueço de tudo! Saio de</i></p>	<p>que como bailarinas da Royale precisam ter uma nova postura frente à vida, compreendendo a importância de seu comportamento não apenas na Sala de Dança, mas também no vestiário, na rua, na escolar regular, etc.</p> <p>No momento em que entraram na Sala de Dança a agitação e as risadas do vestiário foram substituídas pelo silêncio. Sentadas no chão, concentradas, as meninas iniciaram os alongamentos da <i>barre à terre</i>.</p> <p>O sentimento de solidariedade e companheirismo não se evidencia apenas entre as colegas da mesma turma, mas sim entre todas as bailarinas da Royale. Patrícia foi acolhida pela Turma Adiantada que sempre vem auxiliá-la quando encontra dificuldades na técnica clássica.</p> <p>A acolhida do grupo proporciona maior segurança para Patrícia, que uma vez sentindo-se aceita pode se arriscar na aprendizagem, sem medo do erro.</p>	
--	---	---	--

	<p><i>mim! Lá (na sala de dança) entra outra Patrícia. Parece que não é mais eu. Eu me solto”.</i></p> <p><i>“Eu acho que essa coisa de persistir, de não desistir nunca! Aquele ano que eu parei eu vi que eu não me dei bem. Eu podia □a mais avançada (no ballet). Aqui também a gente aprende os valores que a gente tem aqui dentro, como a amizade”.</i></p>		
Amigos / Grupos	<p>Pesquisadora: As tuas amigas da Royale são diferentes das que tu tens no colégio?</p> <p>Patrícia: <i>“Sim! Muito diferentes!”</i></p> <p>Pesquisadora: Por quê?</p> <p>Patrícia: <i>“Até por que eu vejo elas (bailarinas da Royale) duas vezes por semana e parece que quando a gente chega aqui elas tem mais coisa pra contar. Novidades delas. No colégio a gente vê todo dia e acaba enjoando, nem quer mais saber por que é sempre a mesma coisa. As gurias da Royale sempre tem alguma coisa para contar”.</i></p> <p>Pesquisadora: E tu achas também que é por que vocês vivem a mesma coisa na</p>	<p>As meninas conversavam animadamente no vestiário da Royale, esperando o início do Apoio Psicológico. Falavam sobre a escola, os colegas, os namorados, os “ficantes”.</p> <p>Patrícia chegou à Royale por volta das 18 horas e rapidamente integrou-se nas conversas.</p> <p>A turma de Nível Intermediário possui um excelente entrosamento entre as meninas, que por já se conhecerem e conviverem a bastante tempo, já tem edificado laços de amizade e confiança, estabelecendo uma forte identidade como grupo, que cria suas próprias regras e normas.</p>	<p>Royale-Junho2010 107 Royale-Junho2010 052</p>

	<p>Royale, tem interesses em comum?</p> <p>Patrícia: <i>“Sim! É isso! Por que lá na escola cada uma faz uma coisa e aqui todas tão juntas, unidas por uma mesma coisa. Todas querem fazer a mesma coisa. É um grupo!”</i>.</p> <p>Pesquisadora: Além da Royale, tu participas de outros grupos: na escola, na igreja?</p> <p>Patrícia: <i>“Não.”</i></p>	<p>A turma de Patrícia encontrava-se agitada tanto pelo vento norte quanto pela proximidade da festa de aniversário de 15 anos da colega Ana Luíza no sábado. No vestiário, muito eufóricas, as meninas combinavam como iriam para a festa. Muitas vezes falavam e riam alto, mas logo tomavam consciência do que fizeram e pediam desculpas para a secretária da Royale.</p> <p>Patrícia chegou por volta das 18 horas e logo se integrou na conversa, combinando que iria <i>“de carona”</i> com a colega Júlia e estava pensando em <i>“ir com um vestidinho preto”</i>. Mas, as conversas de sobrepunham umas sobre as outras, ficando muitas vezes difícil de discerni-las.</p> <p>Quando uma das meninas enfrentava dificuldades, as outras iam auxiliá-la.</p> <p>Observou-se o mesmo espírito de solidariedade e companheirismo nas meninas da turma de Patrícia, que se concebem como um grupo que deve se auxiliar mutuamente para que todos possam progredir.</p>	
--	--	--	--

		<p>No vestiário da Royale as meninas comentavam empolgadas sobre a festa de 15 anos da colega Ana Luíza, que ocorreu no sábado anterior. O assunto girava principalmente em função dos meninos: se eram bonitos ou não, se dançavam ou não, se alguma menina havia se “<i>arranjado</i>” ou não na festa. A conversa seguidamente era interrompida por risadas. Patrícia chegou por volta das 18 horas e já se integrou com as colegas. Comentou que havia “<i>adorado a festa!</i>” e que tinha dançado com “<i>um guri muito bonito!</i>”. As colegas riram alto, mas dando-se conta, falavam mais baixo. Indagavam se Patrícia teria “<i>ficado</i>” com o menino. Patrícia apenas ria.</p> <p>Momentos típicos da adolescência foram observados no comportamento das meninas quanto aos comentários sobre a festa. Isso as identifica mais fortemente como grupo, propiciando a internalização de regras e normas de condutas que as preparam para a entrada no mundo adulto.</p> <p>Durante o ensaio, as meninas se</p>	
--	--	--	--

		<p>auxiliavam mutuamente na aprendizagem da coreografia.</p> <p>Tal como a Turma Adiantada, as meninas da Turma de Nível Intermediário evidenciam fortemente seu sentimento de pertencimento ao grupo, onde todas devem auxiliar-se mutuamente.</p> <p>Tal como no encontro anterior, todas participaram bastante, muitas vezes ao mesmo tempo, necessitando da intervenção da psicóloga para se entenderem. Destacam pontos positivos, procuravam soluções conjuntamente para os pontos negativos, consultavam o dicionário em caso de dúvidas ortográficas.</p> <p>Nota-se que o grupo cresce junto na busca do aperfeiçoamento técnico e artístico. Patrícia e suas colegas parecem pertencer a uma unidade, onde todas se auxiliam e caminham juntas.</p>	
<p>Sonhos</p>	<p><i>“Sei lá ... eu quero fazer tanta coisa! Eu já disse que eu quero fazer vestibular para música, mas também quero fazer artes cênicas. Por que eu gosto muito de</i></p>		

	<p><i>atuar e cantar. Ai ... sei lá ... Daí eu também gosto de dançar. Daí eu acho que eu vou ser uma atriz-bailarina-cantora.”</i></p> <p><i>“Eu quero fazer artes cênicas primeiro. Daí em segundo a música. Eu gosto dos dois. Por que eu tenho muita facilidade de chorar e todo mundo diz: ela é uma atriz!”.</i></p> <p><i>“Quero terminar o curso de ballet, mas quero continuar dançando aqui. Se eu parar vou me sentir mal, já me acostumei a dançar. E quero fazer um projeto de teatro e outro de música na Royale. Quero ensinar os outros aqui também!”.</i></p>		
--	--	--	--

VIVIANE – MÃE PATRÍCIA

TEMA	ENTREVISTA
Família / Rotina Familiar	<p><i>“Eu e meu esposo acordamos às seis horas, tomamos café. A gente sai para trabalhar as sete e as gurias ficam dormindo. Daí chego em casa meio-dia e meia, a Patrícia já fez o almoço. Daí a gente almoça, a Patrícia vai para o colégio e eu fico com a Luísa de tarde”.</i></p>
Dança	<p><i>“Bah! Não sei de onde surgiu! De repente ela viu as amigas que estavam aqui e começou a querer também”.</i></p>

	<p><i>Já a Luísa tem em função da Patrícia. Ela fala: eu vou dançar na Royale, vou prá o ballet. Quando a Patrícia sai prá Royale ela quer vir junto”.</i></p> <p><i>Prá gente é um prazer, uma emoção ver ela dançar lá! É tudo muito bonito!”</i></p>
Royale	<p><i>“Como eu soube? Acho que foi através de pessoas, de amigas, conversando, falando com um com outro”.</i></p> <p><i>“Ela ficou mais responsável, mais educada, sabe mais das coisas”.</i></p> <p><i>As coisas que ela aprende aqui, da dança, dos espetáculos. A Royale é muito bom prá ela”.</i></p> <p><i>“Sim. A Patrícia conta tudo que aprende aqui. Tá sempre falando das coisas que estuda aqui. E a gente acaba sabendo também! Ela só não conta das danças, que é para a gente ter surpresa quando vai ver dançar lá no teatro. Mas o resto ela sempre fala. Daí a gente sabe o que vai ver dançar, sabe das histórias todas”.</i></p> <p><i>“Fica tudo bem agitado! Ela também fica bem nervosa, com medo de se atrasar! Fica tudo bem agitado!”.</i></p> <p><i>“Sim, eu também fico nervosa. Esperando aquele momento, aquela coisa. Passo o dia inteiro em função da Patrícia”.</i></p>
Escola Regular / Estudo	<p><i>“Acompanho sempre. Sempre vejo se ela tá estudando, se tá tudo certo no colégio. Quando ela tem prova não deixo ver TV até tarde, essas coisas.</i></p>
Amigos / Grupos	<p><i>“Não. Eu ia na missa, mas agora não vou mais. Tenho muita coisa prá fazer em casa”.</i></p>
Sonhos	<p><i>“Eu quero que as minhas filhas sejam felizes!”.</i></p>

ZEVANIR – MÃE CAMILA

TEMA	ENTREVISTA
<p>Família / Rotina Familiar</p>	<p><i>“É uma correria, né. A gente acorda às seis horas da manhã. Deixo a Camila ir primeiro no banheiro e se arrumar. Daí, depois que ela sai eu faço almoço e deixo pronto prá Camila esquentar quando chega do colégio. Daí eu e meu marido vamos prá o trabalho. Eu trabalho até as 3 horas numa casa e três dias por semana vou depois prá outra casa. Daí chego em casa aí pelas seis, sete horas e tenho que arrumar tudo, fazer janta. E pego a Camila na parada (de ônibus) às onze horas. Daí eu vou dormir”.</i></p>
<p>Dança</p>	<p><i>“Ela gostava de colocar uns CDs do pai dela, de música clássica, e ficava inventando dança. Daí achei que ela ia gostar daqui. No colégio ela também se apresentava com as gurias nas festinhas. Mas a Camila é toda clássica! Só gosta de coisa clássica, bonita, como as que ela aprende aqui na Royale. Mas não tenho idéia de onde saiu uma bailarina na minha família!”.</i></p> <p><i>“Só por dança gaúcha. Daí eu até escrevi a Camila no CTG, o Ponche Verde, mas ela nunca quis ir! O negócio da Camila é o ballet!”</i></p> <p><i>“É uma emoção muito grande! Eu sempre choro! Desde que ela era pequeninha até agora, quando vejo ela no palco eu choro! É que é tudo muito lindo! É como tá num outro mundo!”</i></p>
<p>Royale</p>	<p><i>“Foi por intermédio do Altina (Escola Municipal Altina Teixeira). Tinha uns bilhetinhos avisando do ballet e daí eu disse: Camila! (ela tinha uns seis, sete anos). Tu quer entrar? E ela disse: quero. Daí eu peguei lá com a Cleide, a diretora da escola, o endereço e vim e trouxe ela. E ela tá até hoje!”</i></p> <p><i>:“A Camila tinha problema na fala, até eu levei ela na fono (fonoaudióloga) da</i></p>

	<p><i>universidade (UFSM, que tem um serviço fonodiológico para a comunidade). Daí ela era envergonhada, não tinha muitos amigos. E a professora mandou colocar ela numa atividade. Daí eu descobri no colégio o ballet e a Camila melhorou!”</i></p> <p><i>“Acho que a Camila melhorou 100%! Que nem precisou tratar dela mais com a fono. Levei ela lá (no serviço de fonodionologia da UFSM) e falaram que ela tava bem, que não precisava mais se tratar.”</i></p> <p><i>“Melhorou bastante! Ela aprendeu essas coisas aqui. Às vezes ela reclamava da Raquel (professora de ballet da Royale), mas eu dizia prá ela: Camila sem disciplina tu não vai ser nada! E agora ela me dá razão!”</i></p> <p><i>“Sim! Bah! Quando fala em apresentação (de dança) então fica todo muito nervoso! E a Camila sempre fala do que aprende aqui, das coisas que vai dançar. Ela sempre mostra, sempre conta tudo. Então, a gente sempre sabe de tudo que ela aprende, de tudo que ela vai dançar”.</i></p> <p><i>“Nossa! Nem tem como falar! Fica todo mundo nervoso! É uma correria! Fica todo mundo em casa em função da Camila! Eu chego do trabalho correndo e faço o coque da Camila. Se pintar ela se pinta sozinha, mas o coque eu sempre faço. Passo direitinho as roupas que ela vai dançar, deixo bem bonita! E depois a gente se encontra todo mundo no teatro (os pais das alunas), por que não se enxerga direito o ano inteiro. Então, no teatro enxerga todo mundo, conversa. E vai naquele lugar lindo que é o teatro!”.</i></p>
Escola Regular / Estudo	<p><i>“Arrumei outro trabalho prá poder pagar o cursinho (pré-vestibular) da Camila. Tô trabalhando só prá ela poder estudar direitinho”.</i></p>
Amigos / Grupos	<p><i>“Ela participava de um grupo de jovens da igreja, mas agora tá sem tempo com o cursinho. Até ela deu umas duas aulas de dança para as gurias apresentarem no culto, mas agora não deu mais”.</i></p>

	<p><i>“Eu participo de um grupo da igreja (evangélica) e sou da Associação Comunitária da Vila Caramelo. Sou primeira secretária”.</i></p> <p><i>“Trabalho junto com a Irene, a presidente, que é mãe da Milena (outra aluna da Royale), tentando resolver os assuntos da vila. A gente reivindica as coisas da vila, faz promoção prá arrumar dinheiro. Essas coisas prá melhorar a vida da gente”.</i></p>
Sonhos	<p><i>“Meu sonho é que a Camila siga a carreira dela de bailarina. Que ela dê aula, ensine o que ela aprendeu aqui na Royale. Por isso, que a Royale não pode fechar de jeito nenhum! Vamos lutar sempre prá que a Royale sempre continue!”</i></p>