

---

# **CORPOS QUE ENSINAM: UMA ETNOGRAFIA DE PROFESSORAS DE BALÉ CLÁSSICO\***

---

FERNANDA FERREIRA DE ABREU\*\*

Resumo: *este artigo tem como objetivo analisar, com base em dados etnográficos levantados por meio de observação participante em academias de dança de Niterói (RJ) e entrevistas com professoras de balé clássico, a construção da corporalidade dessas professoras, tendo em vista possíveis fatores de influência no desempenho em sala de aula, tal como a faixa etária. A ênfase recai na corporalidade de quem transmite a técnica, o que normalmente fica em segundo plano.*

Palavras-chave: *Balé clássico. Ensino. Corporalidades. Etnografia. Academias de dança.*

**E**m função de minha vivência como aluna de balé clássico durante aproximadamente dez anos, tinha ciência de que as pessoas que trabalham com essa modalidade são principalmente mulheres que dão aula em academias de dança. Apesar disso, as etnografias que encontrei – no âmbito da antropologia –, seja no Brasil ou em contexto internacional (HOPPE, 2000; MORA, 2010; RUIZ, 2010; WULFF, 1998), tiveram por objeto bailarinas e bailarinos profissionais ou em vias de profissionalização. As pesquisas foram assim realizadas em renomadas companhias de balé ou em escolas profissionalizantes que são importantes portas de entrada para essas companhias. No contexto brasileiro, por exemplo, Hoppe (2000) fez sua pesquisa de campo na Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, pioneira na formação de bailarinos clássicos no Brasil e uma importante referência até os dias atuais. Alguns dos bailarinos formados por essa escola passam a atuar no Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, principal companhia de balé clássico do país, ou em companhias no exterior, tal como o *Royal Ballet* de Londres, pesquisado por Wulff (1998).

---

\* Recebido em: 27.02.2017. Aprovado em: 30.03.2017.

\*\* Doutora em Antropologia Social pela UFRJ. Mestra em Ciência da Arte pela UFF. Docente do Departamento de Comunicação Social da UFF. E-mail: feabreu82@hotmail.com

É preciso considerar, entretanto, que, das pessoas que trabalham com o balé clássico, poucas frequentaram uma escola profissionalizante, e uma quantidade ainda menor chega a participar de uma companhia. A docência em academias de dança – que, de modo geral, não têm como objetivo a profissionalização dos alunos – apresenta-se, assim, como uma alternativa relevante. Tendo em vista que as mulheres são quase a totalidade no universo das academias de dança, e que, nos locais onde realizei a pesquisa, havia apenas mulheres no quadro fixo de docentes, optei por focar o estudo nelas.

O trabalho de campo, que foi desenvolvido para a minha pesquisa de doutorado em antropologia sobre carreiras no ensino do balé clássico, teve duração de três anos, com conclusão em 2015, e se ancorou em observação participante em aulas de academias de dança de Niterói (RJ); e em entrevistas em profundidade com doze professoras de diferentes idades e experiências diversificadas no ensino da dança, cujos nomes foram trocados para preservar suas identidades. A escolha da cidade de Niterói teve em vista a própria trajetória da pesquisadora como aluna de balé, e a situação particular do município no contexto da dança: se, por um lado, não dispõe de uma renomada escola profissionalizante e de praticamente nenhum espaço de ensino dirigido à formação de bailarinos profissionais; por outro, em função da relativa proximidade da Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, localizada no Centro do Rio de Janeiro, possibilita aos seus habitantes – caso sejam aprovados na concorrida prova de ingresso – uma sólida formação profissional como bailarinos, sem que isso implique uma mudança de residência, tal como teria ocorrido com algumas pessoas conhecidas por minhas interlocutoras, já que elas próprias não chegaram a se formar e atuar como bailarinas profissionais, por motivos que extrapolam o escopo do presente trabalho.

De certa forma, as professoras investigadas estão ligadas por uma rede. Pode-se dizer que se trata, conforme Bott (1976, p. 116), de uma “rede de malha estreita”, ou seja, mais conexa ou de maior densidade, na medida em que as pessoas que dela fazem parte conhecem umas às outras, e há estabilidade e continuidade dos relacionamentos. Um fizeram aulas juntas desde crianças, outras cursaram faculdade de dança – o que implica se formar como professora, e não como bailarina profissional – na mesma turma, algumas dão ou fazem aula no mesmo local, e assim por diante. Segundo Epstein (1969, p. 109), uma rede é sempre egocêntrica, no sentido de que sua existência é definida em referência a um indivíduo, que, no presente caso, é a própria pesquisadora. Ainda que minha posição de aluna de academias de dança anterior e simultânea à de pesquisadora não possa ser explorada no presente texto, considero importante indicar que os dados por mim construídos se inserem num contexto de experiência partilhada. Não apenas assisti a aulas de minhas interlocutoras, como também fiz aulas em uma turma adiantada cujas alunas, em sua maioria, são também professoras.

Especificamente neste artigo, o objetivo recai na análise dos modos pelos quais as professoras de balé se constroem, com destaque para questões relativas à corporalidade em associação com a idade e a experiência na dança. Procura-se refletir sobre os seguintes pontos: para ser uma boa professora, é preciso ser (ou ter sido) uma boa aluna de balé ou bailarina? O que faz uma boa professora de balé clássico? De que maneira os corpos, como corporalidades no sentido de serem situacionais e relacionais, são mobilizados no processo de ensino?

## CONSTRUIR-SE COMO PROFESSORA DE BALÉ CLÁSSICO

Uma ótima professora pode não ser uma boa bailarina. Isso aí varia muito. Não tem nada a ver. Porque não tem nada a ver dançar e dar aula. Você aprende dançando, as-

sim, os nomes, aquela coisa toda. Agora, você passar a técnica pra uma criança dançar é completamente diferente. Por exemplo, eu estava ensinando um passo outro dia para a minha turminha. Aí elas iam com o pé para dentro. Aí eu falava: 'Bota o calcanhar para frente'. Aí elas botavam mais para dentro ainda. Calcanhar para frente ao contrário. Aí eu tive que sentar, mas isso eu me lembrei de quê? De uma professora que fazia isso. Sentei, desenhei na sapatilha de todas elas na parte de dentro um coraçãozinho. 'Bota o coração para dentro'. Para elas entenderem que o calcanhar é por dentro. Então, isso tudo são técnicas de aula, que dão uma referência para a criança entender que é por aqui, não por aqui. São coisas que vi fazendo e que eu uso até hoje nas minhas aulas. (Márcia, entrevista em 16 de maio de 2014)

Para acentuar essa diferença entre dançar e dar aula, Márcia frisou que aprendeu a dançar com as professoras que teve ao longo de sua trajetória como aluna de balé clássico; mas em relação a dar aula, teria aprendido principalmente com uma professora da academia onde era aluna, mas que nunca havia sido sua professora. "Sabe quando você fica assistindo à aula da pessoa e pensa: 'Meu Deus, eu nunca ia pensar nisso!'. Era cada descoberta que eu fazia assistindo."

Como normalmente se começa dando aula para crianças, após já fazer certo tempo que tiveram aula de balé na infância, a importância de se assistir a aulas de outras professoras foi destacada. Algumas disseram que, mesmo após terem certa experiência no ensino, procuraram assistir a aulas sempre que possível, para que possam aprender continuamente. Trata-se de um trabalho para se construir como uma boa professora de balé, o que não necessariamente implica ser uma boa bailarina.

É considerado pelas demais professoras que Milena teria nascido bailarina, devido às suas condições físicas (em referência, por exemplo, ao alongamento e capacidade de rotação para fora das pernas e dos pés, denominada em *dehors*) e à suavidade que lhe seria inata. Já no trabalho docente, o desenvolvimento da firmeza consiste num exercício cotidiano e fundamental para fazer de si uma boa professora, conforme ela me relatou:

Isso foi uma coisa que eu tive que aprender logo de início, a usar a voz, porque não dá pra falar com uma voz fraca. Você tem que ter um tom de voz firme. Pra qualquer turma, qualquer nível, você tem que ser firme no que você está falando e como você está falando. Você tem que saber botar as regras, impor as coisas. Porque você fica querendo ser muito boazinha, não pode ser boazinha. Eu tenho esse perfil. Então, eu tive que aprender. Em sala de aula eu sou uma personagem quase. Só que aos poucos essa personagem está entrando em mim, já está ficando mais natural. Mas no início eu me sentia assim: agora eu vou entrar em sala de aula, eu vou entrar na personagem, eu vou ser a professora. Então, eu vou ser firme, vou falar com um tom de voz firme, eu vou cobrar, eu vou exigir, eu vou entrar no papel de professora. Se eu entrasse em sala de aula sendo eu, não sendo professora, o que eu faria? Eu iria brincar com as crianças, ia virar uma bagunça. Não ia dar certo. Então, eu tive que aprender isso: ser firme, impor os limites, deixar bem claro as regras. Isso para mim é muito importante para ser professora de balé. [Ser firme mas de uma forma que as crianças gostem de você, né?] Isso é verdade. Você tem que ser firme, mas você não pode ser durona. Não pode ser aquela professora má, brava. Não. Você não pode fazer isso. Senão, a criança não vai gostar, vai embora. Ser

firme não é brigar, gritar. Eu não grito com as minhas alunas. É um tom de voz firme (Milena, entrevista em 28 de março de 2014).

Estava particularmente curiosa para assistir às aulas de Milena, pois, como aluna de balé, sabia que ela falava pouco, e com um tom de voz baixo e doce. Com efeito, pude perceber a diferença e presenciar o desempenho dessa personagem à qual ela se referiu, especialmente numa turma com dez meninas de quatro anos de idade: voz mais firme, postura corporal mais enérgica, condução resoluta das crianças nas diferentes atividades. Em alguns momentos, precisava se deslocar na sala, que era grande, para trazer de volta pela mão alunas que ocasionalmente se dispersavam e fugiam, mas mantendo o controle da turma, ainda que, para isso, deixasse transparecer que estava precisando se esforçar. Parece relevante apontar que Milena, após ter me dito que em sala de aula é quase uma personagem, mencionou que essa personagem aos poucos está entrando nela, tornando-se mais natural. Isso pode ter sido falado para sinalizar que não se tratava de um fingimento ou de uma atuação imbuída de hipocrisia à qual a palavra personagem pode remeter em nosso senso comum. O “natural” continua a ser valorizado, uma vez que aquilo que não lhe era natural, no sentido de que não havia nascido com aquela característica, foi trabalhado para que pudesse se tornar natural, e esse trabalho – ao longo dos cinco anos em que ensinava balé – foi realizado a partir de atos ou práticas corporais, com destaque para a imposição da voz, para que se tornasse efetivamente uma professora de balé. Possivelmente a questão da voz foi ressaltada por não ser utilizada em sua atuação como bailarina ou aluna de balé. Nas aulas que faz como aluna, não falar ou falar de modo suave não compromete seu desempenho; pelo contrário, parece corroborá-lo.

Na análise dessas práticas de subjetivação, ou de construção de si, pode ser estabelecida certa aproximação com o estudo de Mahmood (2005), que percebeu como mulheres adeptas a um movimento político religioso no Egito trabalhavam seus atos corporais [*bodily acts*] repetidamente, de forma a atingirem a “timidez” e “modéstia” almejadas para que suas condutas fossem virtuosas. É apresentado o caso de uma mulher que simula a timidez, a partir de atos corporais, nos estágios iniciais de construção de si; o que não é interpretado como hipocrisia. Pelo contrário, a ausência de timidez é vista como um sinalizador de um processo de aprendizado incompleto. Nas palavras da autora: “Em vez de desejos humanos inatos suscitem formas externas de conduta, é a sequência de práticas e ações em que se engaja que determina seus desejos e emoções. Em outras palavras, ação não resulta de sentimentos naturais, mas os cria” (MAHMOOD, 2005, p. 157, tradução nossa). A criação de “sentimentos naturais” indica que o processo de aprendizado teria então se dado de modo completo.

Outro aspecto a ser aventado é se o fato de uma professora ter alguma dificuldade de incorporação da técnica como aluna de balé acarreta contratemplos no ensino. Uma situação ocorrida numa turma adiantada cujas alunas são, em sua maioria, também professoras tangencia esse ponto:

O espetáculo de encerramento das atividades de 2014 se aproxima, e por isso as alunas que dançarão solos – além da dança de conjunto de que toda a turma vai participar – estão chegando mais cedo para ensaiarem. Como são todas professoras, uma corrige a outra. Enquanto terminavam esse ensaio para iniciar aquele de que todas nós participaríamos – antes assim de que Marisa, professora da turma, entrasse em sala –, uma aluna-professora recomendou a outra que estava com dificuldade numa pirueta: “Fecha

o braço mais rápido”. Como a correção surtiu efeito, outra aluna-professora comentou de modo um pouco irônico e provocativo, mas em clima de brincadeira: “Você corrigindo pirueta?!”. “Não sei fazer, mas eu sei corrigir. É igual a mãe. Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço” – ela se justificou. Não é que não saiba fazer pirueta, mas considera que não tem a mesma facilidade de algumas alunas da turma, e não consegue girar tantas vezes. Mas, apesar disso, pode ensinar, e bem (Nota do diário de campo de 05 de novembro de 2014).

Alude-se à figura da mãe, que ensina e educa. Ainda que não necessariamente faça o que diz, desdobra-se para que seus filhos assim o façam. Isso extrapolaria o ensino de piruetas, ou seja, a transmissão puramente das técnicas de dança. Nos discursos de algumas professoras, foi recorrente a ênfase na “formação de seres humanos, de cidadãos”, para responder a uma possível desvalorização de seus trabalhos por pessoas, entre amigos e familiares, que acham fácil atuar como professora de balé.

Na faculdade de dança tinha uns meninos que a gente conheceu, fez amizade com eles, eram de desenho industrial. E eles implicavam à beça, falavam assim: “Hoje vocês têm aula de quê? Funk 1? Funk 2? Vida mole, fica só dançando”. Realmente não têm ideia do que é a formação de um bailarino, de um professor de balé. Eu acho que, mais até o professor de balé do que o próprio bailarino, porque, quando você fala em bailarino, a pessoa tem ideia desses grandes bailarinos de teatro e tal. Eles sabem que ferra o corpo todo. Já o professor, começa aquela velha questão: “Quem não sabe fazer, ensina”. Não é por aí. Acho que só é professor quem sabe. E mais do que isso, você não está lidando só com o seu corpo. É mais difícil ainda. E as pessoas não têm noção disso. É uma responsabilidade muito grande. E ainda se considera – está começando a mudar um pouco – aquela atividadezinha extra pra passar o tempo da criança. Não é reconhecida ainda como uma atividade que traz tudo o que traz. Não só de postura. O pessoal fala assim: “Ah, está com a postura ruim, vai pro balé; está com o pé ruim, torto, vai pro balé”. O balé não vai consertar nada. Pelo contrário. Dependendo de como fizer, vai estragar muito mais do que consertar. Eu acho que é uma educação cultural, é totalmente cultural. As pessoas não têm noção do que é um professor. Não só de balé, eu acho que o professor de atividade física, seja natação, futebol, educação física... Não têm noção da responsabilidade que é, que a gente tem de ter um aluno na nossa mão. O corpo de alguém, vários corpos na nossa mão. A gente está fazendo daqueles corpos ali o que a gente bem entende na hora. É uma luta bem difícil pra gente, é complicado (Raquel, entrevista em 09 de abril de 2014).

Na dissertação de Coelho (1989), resultante de pesquisa com um grupo de estudantes de um curso profissionalizante em teatro, menciona-se que alguns alunos criticavam o fato de vários professores não fazerem teatro. Nesse ponto, a autora menciona que essa oposição entre fazer e ensinar se estende às artes em geral; e é feita alusão à famosa frase do violonista Andrés Segovia sobre o ensino do violão: “Quem sabe toca, quem não sabe ensina” (p. 47). Essa desvalorização do professor, mais especificamente do professor de uma atividade física, que é apontada na fala acima, da professora de balé Raquel, parece decorrer do dualismo cartesiano entre corpo e mente, que seria característico das sociedades ocidentais

modernas. Bonet (2004, p. 31), em sua etnografia da aprendizagem da biomedicina, afirma, que “o novo, no dualismo cartesiano, é que ele se sustenta sobre bases não religiosas, divide o indivíduo em corpo e espírito, colocando o valor só neste último”.

A noção de “habitus” elaborada por Bourdieu em sua teoria da prática seria uma tentativa de ultrapassar essa divisão. Segundo esse autor, é por meio do habitus – entendido como sistemas de disposições duráveis – que a cultura seria incorporada. É ressaltado que aprendemos pelo corpo, e que a ordem social se inscreve nos corpos de modo contínuo e por vezes despercebido. “As injunções sociais mais sérias se dirigem ao corpo e não ao intelecto”, afirma Bourdieu (2001, p. 172), o que poderia embasar a argumentação da professora Raquel a respeito da importância do profissional de ensino que lida mais com o corpo.

Em artigo derivado de uma conferência introdutória a um simpósio sobre esporte, Bourdieu (1990, p. 220) sublinha que “a disciplina corporal é o instrumento por excelência de toda espécie de ‘domesticação’ [...]. O gesto, segundo o paradoxo do comediante ou do dançarino, reforça o sentimento que reforça o gesto”. Cabe chamar a atenção para o fato de que, ao se exaltar a primazia do corpo, de certo modo se reproduz a dicotomia entre mente e corpo, invertendo a hierarquia. De qualquer forma, é possivelmente desse tipo de constatação que enaltece o papel do corpo no processo de aprendizagem, que decorreria a grande responsabilidade de uma professora de balé, expressa no depoimento de Raquel. Mais do que transmitir a técnica de uma dança, trata-se de ensinar valores morais, de inculcar disciplina.

A respeito da educação de crianças, Duarte (1995, p. 39) sublinha que “a qualidade do trabalho de ‘criação’ empreendido sobre a criança na família é muito especial e radical, por envolver o físico e o moral, as emoções e a cognição”. Como dividir esse trabalho de educação com outros profissionais? Qual a responsabilidade da família e da professora de balé? São questões delicadas e conflituosas, que extrapolam o presente escopo. Ainda assim, convém apontar que balé clássico está associado a disciplina na visão dos pais; e destacar uma particularidade que pode levar, no entanto, à desconfiança quanto à sua eficácia: o fato de professoras de balé começarem a lecionar mais cedo do que professoras da educação infantil de colégios ou de creches.

## TEMPOS DE VIDA E CORPORALIDADES NA TRANSMISSÃO

Marisa, de 52 anos, se tornou professora de balé aos 14 anos de idade. Mas ela me contou que já era “grandona”. Em suas palavras: “Eu entrava em sala cheia de moral, ninguém ia desconfiar que eu tinha a idade que eu tinha”. Ela relatou que, na verdade, já estava treinando em casa há algum tempo: “Essa coisa de falar alto, de colocar a voz lá pra longe, eu já fazia isso. Pra mim foi tranquilo, até porque eu acho que a idade faz você não ter noção do perigo”. Se, por um lado, a idade pode ter lhe dado mais coragem; por outro, fez com que fosse particularmente importante que ela entrasse em sala de aula “com moral”.

Já Milena, de 26 anos, conforme foi visto, precisou desenvolver um tom de voz firme quando começou a dar aula aos 20. As turmas de balé são geralmente menores que as de colégios, chegam no máximo a 15 alunas; mas, em muitos momentos, as professoras precisam se fazer ouvir acima da música. Além de não conseguir, com uma voz baixa e fraca, impor disciplina, essa voz poderia também levá-la a aparentar ser ainda mais nova, o que possivelmente acarretaria seu descrédito como professora de balé.

Raquel já teve alguns desentendimentos com mães de alunas que ela atribui à sua idade. Sentia que o que estava em jogo, mesmo que não explicitamente, era a pouca experiência que presumiam que ela tivesse.

A questão da idade, da experiência. Não só falta de experiência, mas a questão do que a mãe acha que você tem de experiência ou não. Quando essa mãe veio falar comigo, ela colocou muito ali uma questão: “Ah, eu sou da educação, eu sou isso, eu sou aquilo. Quem é você? Você é uma menina que está começando agora”. Estou começando agora, por mais que eu vá fazer 25 anos. Tem oito anos que eu dou aula. Mas, mesmo assim, pra ela é pouco. E realmente, pra minha vida toda que eu vou ter de professora lá na frente, vai ser pouco. Oito anos vai ser muito pouco, mas já é alguma coisa. E assim, o fato de ser desvalorizada por conta da idade é muito ruim (Raquel, entrevista em 09 de abril de 2014).

Pude observar como Raquel é firme e séria com suas alunas crianças, com idades entre cinco e sete anos. É bastante atenta e minuciosa nas correções, que faz de modo enérgico, especialmente durante a execução pelas alunas, quando também narra os nomes dos passos, estala os dedos e bate em sua coxa para marcar o tempo da música. É detalhista na explicação do que deve ser feito, e faz perguntas para se assegurar de que suas alunas entenderam. Metáforas são utilizadas para favorecer essa compreensão: “Imaginem que vocês têm um saco de areia aqui – apontando para o umbigo –, quando eu faço o *tendu* [passo de balé], o saco tem que permanecer”. Após falar algumas vezes para uma aluna de sete anos que não era para virar o pé para trás – igual a curupira –, ela foi até a menina e colocou seu pé no lugar considerado correto. Às vezes ela mesma faz algum movimento errado, e pede para as alunas colocarem seu corpo na posição certa. Tudo isso com firmeza, ou com a “moral” de quem sabe o que está fazendo. Possivelmente, em função de sua idade, precise ser ainda mais firme de modo a transmitir credibilidade.

Embora Raquel ache muito ruim a professora ser desvalorizada por conta da idade, ela tem suas ressalvas quanto ao fato de crianças pequenas terem sempre – ou quase sempre – aula com professoras mais novas e com menos experiência.

Tem essa coisa de abaixa, levanta, senta no chão. Gente que já teve dois, três filhos, que já está com 40 anos não tem mais esse pique, essa energia pra ficar fazendo isso. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que é um período tão crucial. Você vê, eu comecei a dar aula com 16 anos. Eu não fiz um mau trabalho, porque eu tive a oportunidade de estar numa academia que me deu uma base boa, mas, mesmo assim, eu podia ter feito muito melhor. Eu não tinha maturidade pra lidar com criança, com o corpo da criança. A quantidade de gente nova que está dando aula pra criança nova é tão grande. Ao mesmo tempo que tem a questão da proximidade, que eu acho que, no caso, a minha idade está muito mais próxima da delas do que a de outras professoras da academia. Essa coisa de brincar e de entrar no mundo da criança seria uma questão, mas acho que não é, porque eu acho que é de cada um. Eu nunca tive muito essa coisa, Júlia já é a Xuxa na sala de aula (Raquel, entrevista em 09 de abril de 2014).

De fato, pude ver como Júlia, de 32 anos, sete anos mais velha que Raquel, consegue prender a atenção das crianças, com um tom de voz alto e bem animado, praticamente

como se estivesse conduzindo um programa de auditório. Sua aula transcorre de modo lúdico – “olhou pra amiga e mandou beijo; agora pra outra amiga!”, com músicas clássicas ao fundo. Perguntas são dirigidas a cada aluna: “O que você viu na janela, Lu? E você, Malu?; O que você pegou no baú, Alice?”. De vez em quando, é preciso chamar a atenção: “Veio pra cá pra fazer ou para conversar?”, o que logo é seguido de um elogio: “Isso, Maria Clara!”; “Você está dando um show, Dudinha!”. Em sua aula com crianças um pouco mais velhas, de seis anos, já são executados propriamente passos de balé. Ainda assim, o ânimo da professora contagia: “Vamos lá, gente!”. Júlia me contou na entrevista que, apesar de gostar também de sua turma com alunas de 12, 13 anos, sua faixa etária favorita é a de crianças pequenas: “É essa coisa maternal mesmo que eu gosto. Acho que você é uma mãe ali.” Mas até quando poderá dar aula para essas crianças de três a seis anos? Lembrei-me de uma professora que lecionou até o final da década de 1990. Ela tinha aproximadamente 70 anos nessa época e dava aula para *baby* [crianças de três e quatro anos]. Sobre isso, Júlia comenta:

O que é você se encontrar no que gosta. Porque pensa, 70 anos, ninguém nem imagina. Você vê, a própria Bianca [de 42 anos] já está mais com o pessoal mais velho. Você nunca vai pensar que com mais de 50 anos... É raro, tirando quem dá aula para turma adiantada [cujas alunas são, em sua maioria, também professoras]. Ingrid [com 80 anos] acaba dando aula pra professor, que também tem um desgaste menor, não tem que mostrar tanto. Agora, baby. Ela foi uma guerreira. Eu acho que foi coisa de 70 e poucos anos. [E você tem essa preocupação, pensa até quando vai conseguir dar aula?] Eu já penso, e vou ser sincera, eu não pensava antes dos 30. Depois que eu fiz 30, comecei a pensar, sim. Por isso que estou falando que eu quero voltar pra minha ioga. Quero deixar mente e corpo tranquilos, equilibrados, porque se foi isso que eu escolhi, eu pretendo, não sei, pelo menos até uns 50 estar lecionando pra essa faixa etária de que eu gosto tanto. Vamos ver também porque é um futuro muito grande. Estou com 32. Mas penso, sim. [E em relação a fazer aula?] Também vou vendo... Porque fazer, eu já estou sentindo certos movimentos que eu faço, já estou sentindo que me exigem mais, que é diferente que eu acho, por exemplo, de você que só faz. Como eu também dou aula, tem um desgaste maior por mais que daqui você vá trabalhar. Você está em casa. Eu já vou lidar com criança de novo. Senta, levanta. E com filho também. O corpo já vai se modificando. Então, tenho vontade, pelo menos até uns 40. Bota aí quase uns oito anos. Se não tiver nada que me faça parar antes. Nada em coluna, joelho que é mais sério (Júlia, entrevista em 08 de maio de 2014).

É comum, portanto, que se pare de fazer aula de balé antes de se parar de lecionar. A docência traz outra perspectiva de tempo. Ainda assim, no agenciamento desse tempo, lida-se com a questão da idade atrelada à corporalidade. Isso, por sua vez, apresenta variações conforme o nível da turma que se ensina. Como resumiu Luana, de 28 anos:

Depende muito da idade das alunas. Não é nem da idade, mas do nível da turma. Quando é uma turma iniciante do tipo adulto, você praticamente faz a aula toda. Não tem como falar nome de passo porque ninguém sabe ainda. Criança tem muita coisa lúdica, então não necessariamente você vai fazer. Você pode simplesmente falar: “Agora é corridinha com braço de borboleta”. Você não precisa correr toda hora pra mostrar o que é. Lógico



que você faz, mas não tanto. Mas, ao mesmo tempo, criança é muito cansativo. Mas, tecnicamente, eu acho que cansa mais o nível intermediário. Assim, você ainda tem que mostrar muita coisa. Adiantado você consegue só falar. [É o caso de Ingrid quando dá aula pra gente na turma adiantada?] Não tem como ela dar aula pra outra turma. Eu tenho uma turma que está há uns dois anos comigo. Até hoje eu tento falar os nomes, e elas: “O que é isso mesmo?”. Criança vai decorar com o tempo, mas não porque ela se preocupa em decorar nome de nada, vai com a prática. Aí quando fica mais adiantada, você sabe o nome, faz tudo. Eu ainda tento falar: “Ó, o nome disso é isso, esse passo novo é tal”. Mas elas não querem muito decorar nome de passo (Luana, entrevista em 19 de março de 2014).

É consenso entre minhas interlocutoras que Ingrid, com 80 anos de idade, não teria como dar aula para qualquer outra turma a não ser a adiantada, já que não consegue mais demonstrar os passos. Seria por isso seu corpo produzido como deslegitimado (BUTLER, 2000, p. 169), deixando de contar como corpo por fracassar em materializar o que se espera de uma professora de balé clássico? Há que se considerar que o fato de ela dar aula para a turma mais adiantada da academia, aliado a uma trajetória conceituada – lecionou por muitos anos em faculdade de dança –, confere-lhe certo prestígio.

Para transmitir os movimentos que deseja que as alunas executem, Ingrid marca com todo o seu corpo apenas os mais fáceis; ou seja, mostra os passos sem executá-los totalmente. Os passos mais difíceis ela geralmente marca com as mãos, ou quando são muito complicados, pede para uma aluna mostrar enquanto narra os nomes. É comum no balé, especialmente nas turmas mais adiantadas, que alguns passos sejam marcados com as mãos, isto é, as mãos são utilizadas para demonstrar o que as pernas/pés devem fazer.

Certa vez, Ingrid queria ensinar um passo que achou que as alunas desconheciam ou não estavam habituadas a fazer, e disse para Marisa (professora de 52 anos, que divide com ela as aulas da turma adiantada): “Esse você vai ter que mostrar para mim”. Marisa ainda marca com seu corpo inteiro todos os passos. Muitos deles, ela não só marca como realmente os faz. Uma vez mostrou um passo exatamente como esperava que fosse executado, e imediatamente depois exclamou ter sentido dor: “Por que eu preciso fazer isso?! Podia só marcar com a mão e falar os nomes em francês. Conseguiria dar aula para vocês de qualquer jeito, até aleijada e cega” – corrigindo-se em seguida. – “Cega não, porque aí não poderia ver o que vocês estão fazendo”.

Que corpo aleijado e/ou velho é esse que poderia dar uma aula de balé para alunas adiantadas? Wulff faz uma breve reflexão relacionada a isso, tendo em vista o contexto de renomadas companhias de balé, como o já mencionado Royal Ballet de Londres:

Em comparação com outras situações educacionais, há uma característica singular e complicada de se ensinar e ensaiar balé: por causa da idade, um professor de balé, um ensaiador ou um coreógrafo é (na maioria dos casos) incapaz de demonstrar os passos do modo que ele ou ela gostaria que fossem executados. O professor ou coreógrafo tem um retrato mental, uma memória dos passos básicos de balé, de como deve ser a aparência desses passos – mas é incapaz de executá-los desse modo. Nem pode ele ou ela verbalizá-los completamente. O balé é então aprendido em grande medida pela vivência no mundo do balé, assistindo aos outros dançarem e processando essa informação junto com outros estudantes de balé (WULFF, 1998, p. 61-2, tradução nossa).

Na etnografia de Wulff, as aulas de balé são realizadas por bailarinos profissionais, para quem, pelo que foi exposto, haveria ainda menor necessidade de demonstração. De qualquer modo, é sustentado pela autora que o corpo do professor, mesmo que não consiga executar mais os passos, tem uma memória. Connerton (1989, p. 88-94) confere evidência a esse tipo de memória, que, mais do que um retrato mental, se trata de uma memória incorporada. O termo hábito é acionado por esse autor para transmitir o sentido de uma operatividade contínua que não precisa mais de um estímulo externo para ser mobilizada. “Esses hábitos têm poder porque são muito intimamente uma parte de nós mesmos [...]. Posturas e movimentos que são memórias habituais se tornam sedimentadas na conformação corporal” (CONNERTON, 1989, p. 94, tradução nossa). É possível, portanto, que se continue dando aula de balé com uma idade avançada – ao menos para determinados tipos de alunos –, mas desde que se tenha uma memória adquirida por meio de experiência prévia como aluna e professora dessa dança.

Outro ponto mencionado por Wulff (1998) é o de que a incapacidade de demonstrar os passos, por conta da idade, seria uma característica singular do ensino do balé. Para, de fato, poder se afirmar essa suposta singularidade, seria preciso investigar o ensino de outras práticas corporais. Cabe sinalizar que parece haver um entendimento de que se pode lecionar balé até uma idade mais avançada em comparação com o jazz, por exemplo. Ouvei, no decorrer da pesquisa, uma professora de jazz e dança contemporânea, de 44 anos, comentar que ela devia ter investido também no ensino do balé para poder continuar lecionando depois que ficasse velha. O que facilitaria o ensino do balé é que praticamente não há passos e movimentos novos; são executados, sem variações significativas – na concepção das professoras pesquisadas –, há muitos anos, e cada passo é designado por um termo em francês reconhecido internacionalmente. Como disse Márcia, “os nomes não mudam. Ajuda muito. Jazz não tem como. Jazz se não mostrar como é que você vai falar? ‘Eu quero que você pule girando, e jogue a perna pra trás’. Ninguém vai adivinhar o que é”.

Entretanto, como já indicado, para algumas turmas a demonstração é fundamental; falar os nomes dos passos não é suficiente. Gisele, de 28 anos, iniciou-se na docência do balé com turmas de adulto iniciante. Quando conversamos, fazia apenas três meses que havia se tornado professora; e foi justamente ela, possivelmente por estar começando, a única que enfatizou que dar aula cansava muito mais do que fazer aula. Estava especialmente preocupada em mostrar corretamente a execução para suas alunas. Por serem iniciantes, é preciso executar várias vezes cada passo: uma vez – ou mais, quando a aula não está decorada – para mostrar; outra fazendo junto; e depois para as correções, mostrando como a aluna está fazendo errado e como deve ser. Por ser uma turma iniciante, os passos são mais simples, mas, ainda assim, pode ser bem cansativo.

É uma diferença muito grande [em relação a fazer aula]. Às vezes até você demonstrando exercício, eu sinto que eu me desgasto muito mais do que eu fazendo e pensando no meu corpo. Eu mostro devagar, aí estou vendo a pessoa fazendo junto comigo. Então eu repito mais não sei quantas vezes a sequência até a pessoa entender o que é pra fazer, ou eu vou lá no pé da pessoa e faço. Como elas não têm ainda memória, eu tenho que fazer o exercício. Eu mostro o exercício, faço com elas, corrijo, mostro de novo. Se elas fizerem errado, corrijo de novo. O desgaste de demonstrar, de corrigir, eu acho que é bem maior. Pra mim, agora, é o que está me cansando muito (Gisele, entrevista em 12 de maio de 2014).

Pelo que foi colocado, “pensar em nosso próprio corpo” seria mais fácil. Por isso, pode-se ser uma ótima bailarina, mas não conseguir transmitir para o outro. Marisa às vezes comenta em aula como é difícil ensinar para o outro o que sente em seu corpo: “Ao ensinar acabamos pensando em como é em nosso próprio corpo. Por mais que se tente pensar no corpo do outro, pensamos em como é em nosso corpo”. Na já mencionada conferência introdutória a um simpósio sobre esporte, Bourdieu (1990, p. 218) levanta essa questão: “Como ensinar a alguém, isto é, a seu corpo a corrigir o seu gesto?”. Ele diz se tratar de um entendimento totalmente particular, da compreensão pelo corpo. Wacquant, em sua etnografia do boxe, refina essa perspectiva de ruptura da separação entre corpo que age e mente que pensa. Trata-se, assim, de um corpo que pensa, que se insere na categoria de entendimento. A divisão entre compreensão mental e corporal se dá para o autor quando ainda não se incorporou o habitus pugilístico: “é difícil passar da compreensão mental à realização física” (WACQUANT, 2002, p. 143). Contudo, – conforme consta na mesma obra – “no boxeador já formado, o mental torna-se parte do físico, e vice-versa; o corpo e a mente funcionam em simbiose total” (p. 116).

Posto isso, como explicar a outra pessoa os movimentos que ela deve fazer para aprender uma determinada técnica? Esse é o desafio de uma aluna adiantada de balé que se torna professora: ensinar o que para ela já é compreendido corporalmente há algum tempo. Ela pensa com e no seu corpo; ou, nos termos de Connerton (1989, p. 92), teria alcançado uma expressão fluida dos movimentos, sedimentada em sua conformação corporal.

Bourdieu crê que o professor ou o treinador de práticas esportivas – sendo que também menciona a dança – geralmente só pode dizer: “Olhe, faça como eu” (1990, p. 219). Na verdade, é dito muito mais do que isso numa aula de balé. Além dos nomes dos passos em francês, explica-se a mecânica dos movimentos – “O *en dehors* [rotação para fora – ou externa – das pernas e dos pés] tem que vir da coxa, não do pé. Só o osso do fêmur que gira, não deixa ir tudo” –; e as analogias são frequentes – “Sabe arco e flecha? Então pensa no joelho como alvo. O dedo mindinho tem que ir direto pra lá”. Procura-se adequar o que é dito a cada turma, conforme a faixa etária e o nível de aprendizado.

Mora (2010, p. 339-340), em sua etnografia de um curso profissionalizante em dança de La Plata (Argentina), também aponta esses usos da comunicação verbal em uma aula de balé; mas, apesar disso, diz que as palavras – particularmente as utilizadas para explicações teóricas (sem deixar claro o que de fato seriam) – entorpecem a compreensão, que se daria sobretudo corporalmente. De acordo com Carozzi (2011, p. 12, tradução nossa), apropriando-se dos termos de Butler, “as práticas que separam motricidade e verbalização resultam reiterativas e sistemáticas o suficiente para materializar [...] ‘mentes’ como origem das palavras e ‘corpos’ como origem do movimento”. Trata-se de um desdobramento da “reprodução acrítica da distinção corpo/mente” problematizada por Butler (2013, p. 32).

Decerto, há diferenças significativas entre, por exemplo, uma aula de balé e uma aula de antropologia. É bem mais comum que um professor de antropologia fique sentado; mas, ainda assim, há uma dimensão de corporalidade envolvida. Da mesma forma, não cabe desprezar a comunicação verbal numa aula de balé. Talvez seja relevante destacar que, ao dizer que poderia lecionar até paraplégica, Marisa mencionou que bastaria falar os nomes dos passos em francês e marcá-los com a mão, ou seja, explicitou que, mesmo nessa condição, a comunicação verbal e a não-verbal atuariam em conjunto. Mas como não tem nenhuma deficiência física, acaba mostrando, ou pelo menos marcando – raramente apenas com as mãos

– todos os passos, ainda que sinta alguma dor na hora ou depois, o que é atribuído à sua idade. Ocasionalmente, ela diz precisar fazer determinada sequência, até para responder a uma dúvida. Em relação a um exercício de salto, por exemplo, uma aluna perguntou como deveria ser a movimentação dos braços na passagem de um salto para o outro; e Marisa disse que teria que fazer para lhe responder. Ela não saltou alto como esperava que suas alunas fizessem, mas marcou os saltos; e falou que os braços podiam passar por uma determinada posição, mas que não era necessário, pois não havia uma regra quanto a isso. O importante a enfatizar é que, para esclarecer a dúvida, ela sentiu necessidade de executar a sequência.

Lúcia tem 55 anos – três anos mais velha que Marisa –, porém dá aula para crianças pequenas e adultas iniciantes. É importante, portanto, que mostre os passos; e por isso se questiona até quando vai aguentar lecionar. Não pensa em ensinar turmas adiantadas, pois gosta mesmo “de dar aula para amadores”, e diz que sua função é despertar o gosto pela dança. Prefere trabalhar com crianças pequenas, assim como Júlia, que espera conseguir dar aula para essa faixa etária até uns 50 anos de idade. Lúcia às vezes remete à sua “velhice” em suas aulas, geralmente em tom jocoso. Como exemplo, ao abrir as pernas no chão e alongar o corpo para um dos lados, exclamou: “Já estou ficando velha mesmo”; ou após realizarmos determinado exercício: “Vocês não sentiram dor? Eu senti quando fiz. Será que é por que eu estou velha?”. Já em outras ocasiões, menciona sua idade para nos incentivar: “Se eu, que já passei dos 50, consigo, vocês também têm que conseguir!”.

No período em que fiz aulas com Lúcia, ela deu uma topada na porta de casa e precisou usar uma bota ortopédica por uma semana. Mesmo assim, ficou em pé durante toda a aula de balé, mostrou ou marcou – mas não apenas com as mãos – cada um dos passos. Como a maior parte das sequências ela prepara na hora, teve alguma dificuldade: “É ruim pensar com bota” – ela ponderou. Uma mudança em sua corporalidade foi assim um estorvo para que pensasse nas sequências de movimentos que gostaria que executássemos. Já no que se refere ao envelhecimento, a transformação se dá paulatinamente; e as professoras precisam ir se adaptando. Mesmo no caso de Ingrid, apesar das restrições físicas atribuídas aos seus 80 anos, é raro que fique sentada durante toda a aula; e ela executa os movimentos que consegue, mesmo que não sejam muitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi descrita outra forma de vivência do balé clássico – a docência em academias de dança –, geralmente preterida pelas experiências associadas a contextos profissionais. De uma forma geral, apesar de haver eventuais exceções, foi possível detectar, por meio de observação participante em academias de dança de Niterói (RJ), que professoras de balé clássico mais experientes normalmente dão aula para alunas adiantadas, como é o caso da professora de 80 anos mencionada; e as menos experientes se encarregam das alunas iniciantes. Essa divisão associa-se, por sua vez, à relação entre faixa etária e corporalidade, pois as professoras menos experientes geralmente são mais novas, e especialmente para turmas iniciantes é fundamental que se mostre cada um dos passos.

Ainda assim, foi relatado o caso de uma professora que teria conseguido dar aula para crianças pequenas – que demandam um maior esforço em termos de movimentação pela sala, e de abaixar e levantar ao longo da aula – até seus 70 anos de idade. E também foi indicado que seria possível lecionar balé até uma idade mais avançada em comparação com

outras modalidades de dança, como o jazz; o que sinaliza o potencial de futuros estudos comparativos de práticas docentes que têm por foco a aprendizagem corporal.

## BODIES THAT TEACH: AN ETHNOGRAPHY OF CLASSICAL BALLET TEACHERS

*Abstract: this paper aims to analyze, based on ethnographic data raised through participant observation in dance academies in Niterói (RJ) and interviews with classical ballet teachers, the construction of the corporality of these teachers, considering possible influence factors in their performance in classroom, such as the age. The emphasis is on the corporality of the person who transmits the technique, which is usually in the background.*

*Keywords: Classical ballet. Teaching. Corporalities. Ethnography. Dance academies.*

### Referências

- BONET, Octavio. *Saber e sentir: uma etnografia da aprendizagem da biomedicina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.
- BOTT, Elizabeth. *Família e rede social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. In: BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207-220.
- BOURDIEU, Pierre. O conhecimento pelo corpo. In: BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 157-198.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-171.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CAROZZI, María Julia. Más allá de los cuerpos móviles: problematizando la relación entre los aspectos motrices y verbales de la práctica en las antropologías de la danza. In: CAROZZI, María Julia. (Coord.). *Las palabras y los pasos: etnografías de la danza en la ciudad*. Buenos Aires: Gorla, 2011. p. 7-45.
- COELHO, Maria Claudia. *Teatro e contracultura: um estudo de antropologia social*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.
- CONNERTON, Paul. *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Cláudia Torres (Eds.). *Família e sociedade brasileira: desafios nos processos contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 27-41.
- EPSTEIN, Arnold Leonard. The network and urban social organization. In: MITCHELL, James Clyde (Ed.). *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press, 1969. p. 77-116.
- HOPPE, Sigrid. *Produção corporal da mulher que dança*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

- MAHMOOD, Saba. *Politics of Piety: the Islamic revival and the feminist subject*. Princeton: Princeton University, 2005.
- MORA, Ana Sabrina. *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2010.
- RUIZ, Sandra. *Partituras del cuerpo: etnografía sobre bailarines de puntas y media puntas en la ciudad de Córdoba*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2010.
- WACQUANT, Loïc. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- WULFF, Helena. *Ballet across borders: career and culture in the world of dancers*. Oxford: Berg, 1998.