

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Marina Albergaria Soares

**PERSPECTIVAS FEMINISTAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM
DO *BABY CLASS***

BELO HORIZONTE - MG

2018

**PERSPECTIVAS FEMINISTAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM
DO *BABY CLASS***

Trabalho apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciada em Dança no
curso de graduação em Dança da Escola de
Belas Artes, Universidade Federal de Minas
Gerais.

Orientadora: Graziela Andrade

BELO HORIZONTE – MG

2018

Dedico esta pesquisa aos meus queridos alunos, as/os quais me estimulam e me ensinam todos os dias a ser uma educadora em dança. Vocês me mostram que vale a pena acreditar no poder de formação e transformação da arte-educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço às entidades Maria do Rosário, Maria Redonda e Pai Cruzeiro. Vocês me ensinam o amor, a amar a mulher que sou, me fazem perceber que não estou só e que por isso sou forte. Obrigada por me acompanhar, cuidar e principalmente, por me auxiliar tanto nesse processo de escrita, me ajudando a ter paciência, sabedoria e auto aceitação. A vida é melhor desde que reconheci vocês aqui.

Obrigada Luciene Albergaria, por ser a mulher da minha vida, por ter me escolhido, me aceitado e por me amar mais do que eu ainda posso imaginar. Cada tempo que passa percebo mais que essa escolha foi mútua. Sem dúvidas, você é a mulher mais forte que conheço. Você é minha inspiração primeira de mulher, de amor e de mãe. Minha gratidão e admiração por você não tem dimensão. Essa graduação é conquista nossa. Nós estamos vencendo mais essa etapa juntas. Eu te amo, mãe.

Agradeço à minha amada namorada e companheira, Jordânia Marçal, por ter acompanhado cada passo desse processo. Por ter sido minha leitora primeira, por ter me escutado, apoiado e compreendido por todos esses meses. Obrigada por, de certa forma, ter me feito perceber e experienciar o feminismo em minha vida. Você abriu mais esta porta para mim. Certamente minha escrita carrega também, muito de nós. Que nosso encontro continue nos engrandecendo mais e mais. Eu amo você, um monte.

Às minhas psicólogas Rúbia e Joana, obrigada por me ajudar a me reencontrar a cada sessão. Grande parte desta monografia surgiu de nossas conversas de sexta feira. Vocês me ajudam muito a transformar toda essa minha ansiedade e angústias em produção e crescimento.

Às amigas da Letras, Juliana Moreira, Giovana Faversani, e Mariana Nascimento pelos inúmeros esclarecimentos e auxílios com minhas dúvidas sobre português e escrita acadêmica. Obrigada Gi, por ter sido sempre tão atenciosa e presente, respondendo minhas perguntas a qualquer momento, inclusive nas madrugadas. Ju, você foi a melhor professora de teoria feminista que eu pude ter. Tive muita sorte e privilégio de compartilhar um lar com uma mulher tão inteligente como você.

Agradeço as minhas tão amadas amigas, irmãs da vida Lorena Carla, Gláucia Venâncio, Thaís Araújo, Edvânia Vieira e Paula Oliveira. Vocês são meu aconchego, meu lugar mais seguro, a prova de que os dispostos se atraem e que os encontros ou reencontros

sinceros são possíveis. Obrigada por todo o carinho, compreensão e presença. Vocês são maravilhosas, amo-as intensamente.

Minha eterna gratidão a todas as minhas professoras e professores de dança. Vocês me ajudaram a encontrar meu lugar de expressão no mundo. Agradeço a Cynthia Corrêa, minha primeira professora, por ter despertado em mim a paixão pela dança. A Gabriela Corrêa, pelas agradáveis tardes dançantes de terça e quinta no Núcleo Artístico, aprendi com você muito mais que técnica, aprendi a me empoderar de minha dança. A Maria Clara Sales, pela técnica e arte, você é fonte inesgotável de inspiração. Obrigada Igor Pitangui por toda a sua disponibilidade em trocar conhecimentos e por me proporcionar tantas oportunidades dançantes, você é um exemplo de determinação e disciplina para mim, um grande amigo que a dança me trouxe. Obrigada Renata Donatti por despertar em mim o encantamento pelo ensino de dança, seu amor pelo seu trabalho é como uma energia materializada que nos envolve por completo. Você é meu maior exemplo de professora de balé. Seu trabalho me inspira e me estimula a renovar sempre. Vivo te encontrando em mim, você está em cada aula que dou.

Agradeço a todas as professoras e professores que fizeram parte de meu percurso acadêmico. Vocês ampliaram minha visão sobre dança arte e educação. Obrigada por serem tão generosos e dedicados. Vocês são transformadores! A dança em Belo Horizonte tem se tornado um lugar muito mais amplo e democrático desde que essa licenciatura começou.

Obrigada Maria Emília, pela ajuda com o projeto deste TCC e principalmente, pelas manhãs de sexta feira, em que dançávamos e estudávamos balé. Você é uma artista incrível, aprendi muito com você. Sua aula é um delicioso presente.

Obrigada a toda a equipe do Sesi Mariana - MG, por ter me recebido aqui de braços abertos e compartilhar comigo seu dia-a-dia de trabalho. Agradeço especialmente a Erica Queiroz, por compartilhar comigo minhas angústias e sonhos, acreditar e acompanhar o meu trabalho. Você é uma mulher, amiga, artista, e mãe incrível. Obrigada por ser tão generosa comigo. Trabalhar com você é um grande prazer. Sigamos juntas!

Agradeço a Graziela Andrade, minha querida orientadora, por acreditar nessa monografia até mesmo quando eu estava muito cansada, por ter se mostrado tão compreensiva, receptiva, entusiasmada, disponível e paciente. Você foi uma ótima orientadora.

Por último, agradeço às minhas queridas alunas e alunos, minha fonte primeira de inspiração, a quem dedico não só essa pesquisa, mas toda a minha formação e trabalho. Vocês

me ensinam, a cada dia, a ser a educadora em dança que acredito. Muito obrigada por me fazer lembrar diversas vezes que fiz e sigo fazendo a melhor escolha. Que a dança que habita em mim possa tocar vocês de uma forma boa sempre.

*“Que nada nos defina, que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja a nossa própria
substância, já que viver é ser livre.”*

(Simone de Beauvoir)

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre o baby class – aulas de balé para crianças entre 02 e 06 anos – e seu ensino-aprendizagem baseando-se em perspectivas feministas, de modo a estimular e contribuir para novas concepções pedagógicas de balé para a faixa etária citada. Para isso, através de uma revisão bibliográfica pertinente ao tema, fez-se uma explanação histórica sobre a relação entre a dança e o feminismo e, então uma breve análise crítica sobre os estereótipos femininos que são “naturalmente” reproduzidos e potencializados nessas aulas através de práticas e discursos pedagógicos tradicionais. O referencial teórico utilizado discorre, especialmente, sobre feminismo, dança e gênero e, ensino de dança para crianças, tendo como principais fontes: Sherry B. Shapiro (1998), Tatiana M. Santos (2009), Susan W. Stinson (1995), Cerqueira, Muller e Wollz (2016) e Judith L. Hanna (1999). Através do desenvolvimento dos quatro capítulos deste trabalho, notou-se que as práticas, imagens e discursos ensinados e aprendidos nas aulas de *baby class*, assim como em outros meios de socialização como a família e a escola, podem influenciar na construção identitária das crianças e portanto, nas formas como estas vivenciam seus papéis de gênero. Sendo assim, faz-se importante que nós, educadores em dança, estejamos atentos aos processos de ensino-aprendizagem de dança e nos discursos e imagens nele implícitos, para que nossas práticas educativas não contribuam para a reprodução e potencialização de padrões de gênero os quais, por sua vez, corroboram para as desigualdades e discriminações sociais entre mulheres e homens. Ao contrário, acredita-se que a sala de aula de dança possa ser auxiliar na formação de indivíduos mais “empoderados” e livres.

Palavras Chave: Dança; Educação; Gênero; Feminismo; *Baby Class*

ABSTRACT

This research proposes a reflection on *baby class* – ballet classes for children from 02 to 06 years old – and its teaching-learning based on the feminist perspective, in such a way to stimulate and contribute to new pedagogical conceptions of ballet for the age range above. For that, through a literature review related to the theme, a historical explanation was made on the relation between dancing and feminism and then a brief critical analysis on the feminine stereotypes that are naturally reproduced and potencialized in these classes through traditional pedagogical practices and discourses. The theoretical references used speak of, specially, feminism, dancing and gender and the teaching of dancing to children, having as main sources: Sherry B. Shapiro (1998), Tatiana M. Santos (2009), Susan W. Stinson (1995), Cerqueira, Muller e Wollz (2016) e Judith L Hanna (1999). Through the development of the four chapters of this work, it was noted that the practices, images and discourses taught and learned in the *baby class* classes, such as in other ways of socialization as the family or school, can influence in the identity construction of the children and, that said, in the ways that these children live their gender roles. That being, it is important that us, dancing teachers, pay attention to the processes of teaching-learning of dancing and to the speeches and images in it included, so that our educational practices don't contribute to the reproduction and potencialization of gender patterns that, in turn, corroborate the inequalities and social discriminations between women and men. On the contrary, it is believed that the dance classroom may be auxiliary in the formation of more "empowered" and free individuals.

Keywords: Dancing, Education, Gender, Feminism, Baby Class

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mademoiselle De LaFontaine em Le Triomphe de L'amour	31
Figura 2: Mademoiselle Marie-Thérèse Perdou (Subligny)	32
Figura 3: Marie Sallé 1732, de Nicolas Lancret	34
Figura 4: <i>Marie Anne Cuspis de Camargo</i>	34
Figura 5: Maria Taglioni em La Silfide	38
Figura 6: M'elle Caroline Lassia interpretando um personagem masculino em Paquita	39
Figura 7: Boneca Princesa Branca de Neve	60
Figura 8: Abajur da princesa Ariel	60
Figura 9: Caderno Conto de Fada	60
Figura 10: Vestido da Chapeuzinho Vermelho	60
Figura 11: Filme Cinderela	61
Figura 12: Filme As Doze Princesas	65
Figura 14: Livro Doze Princesas Bailarinas	66
Figura 13: Bonecas Princesas Bailarinas	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. RUMO À PERSPECTIVAS FEMINISTAS	14
1.1 O feminismo e sua evolução histórica	14
1.2 Gênero, feminilidade e masculinidade sob a ótica feminista.....	19
1.3 A infância e os modelos de conduta segregacionistas	23
1.4 Gênero na dança: as aulas de balé e o reforço do estereótipo feminino.....	27
2. O FEMININO NO BALÉ CLÁSSICO, BREVE PERCURSO HISTÓRICO	30
2.1 As primeiras bailarinas e o preâmbulo do declínio da supremacia masculina no balé..	31
2.2 Os balés românticos do século XIX e a construção do imaginário da bailarina clássica	36
3. O <i>BABY CLASS</i> E AS PRINCESAS BAILARINAS	45
3.1 Breve panorama sobre o <i>baby class</i> no Brasil.....	45
3.2 Problemáticas feministas no <i>baby class</i>	50
3.3 Os recursos lúdicos e o uso da linguagem metafórica nas aulas de <i>baby class</i>	51
3.4 Balé é coisa de menina? O reforço dos estereótipos	54
3.5 Imagens femininas: dos Contos de Fadas às Princesas Disney	58
4. PERSPECTIVAS FEMINISTAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO <i>BABY CLASS</i>	68
4.1 A pedagogia tradicional no ensino-aprendizagem do <i>baby class</i>	68
4.2 A pedagogia feminista para dança da criança: um possível caminho.....	72
CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS.....	91

INTRODUÇÃO

Apresenta-se aqui um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual se propõe uma reflexão sobre o *baby class* - aulas de balé para crianças entre 02 e 06 anos – à luz de perspectivas feministas que possam contribuir para o ensino-aprendizagem da dança, em especial para a faixa etária citada. Para tanto, através de uma revisão bibliográfica pertinente ao tema, fez-se uma explanação histórica sobre a relação entre a dança e o feminismo e, então uma breve análise crítica sobre os estereótipos femininos que são “naturalmente” reproduzidos e potencializados nessas aulas através de práticas e discursos pedagógicos tradicionais.

De acordo com Le Breton (2013) a construção da identidade dos indivíduos está diretamente relacionada com a cultura em que ele se insere. Por meio das interações sociais, acontecem trocas de vivências, o indivíduo observa semelhanças e diferenças em relação ao outro e a partir dessas observações ele vai aprendendo não só sobre o outro, mas sobre si. Através de suas relações com os meios, social e cultural, ele aprende os valores e princípios, morais, éticos, estéticos e religiosos que são tidos por esses meios como mais adequados e, portanto, mais aceitos. Esses valores e princípios por sua vez, ditam padrões, modelos de comportamento e aparência os quais também, vão sendo incorporados pelo indivíduo (LE BRETON, 2013).

Enquanto prática social, sob a dança se inscrevem discursos culturais. Desse modo, acredita-se que suas aulas podem, assim como acontece em outros meios de socialização, como a família e a escola, reproduzir e potencializar padrões, estereótipos de comportamento e aparência que vislumbramos a partir do próprio corpo.

No desenvolvimento desta pesquisa, tendo tal contexto em vista, surgiram apontamentos como: Como as aulas de baby class podem levar as crianças ao aprendizado de estereótipos femininos? Por que o balé é tido como uma prática tipicamente feminina, e porque isso se intensifica na infância? Como se constituiu o estereótipo da bailarina clássica e quais são suas principais características? Quais são as perspectivas pedagógicas, práticas e discursos, por meio dos quais esses estereótipos femininos podem estar sendo ensinados e aprendidos no *baby class*? Como proporcionar um ensino-aprendizagem no *baby class*, que se atente para as questões de gênero e busque não reproduzir estereótipos de comportamento e aparência?

As possíveis respostas para estes questionamentos foram surgindo através do diálogo entre os conhecimentos adquiridos por meio da leitura dos referenciais teóricos encontrados, os quais discorrem sobre: feminismo, dança e gênero e, ensino de dança para crianças; e minhas experiências enquanto docente. Sendo assim, entende-se que esta pesquisa possui um delineamento bibliográfico que passa, especialmente, pelos trabalhos de Sherry B. Shapiro (1998), Tatiana M. Santos (2009), Susan W. Stinson (1995), Cerqueira, Muller e Wollz (2016) e Judith L. Hanna (1999). O desenvolvimento do texto se deu através de quatro capítulos.

O capítulo 1, *Rumo à perspectivas femininas* dedicou-se a introdução de algumas chaves teóricas que norteiam esta pesquisa. Para tanto ele foi dividido em quatro momentos. No primeiro, *O feminismo e sua evolução histórica*, buscou-se compreender o que é o movimento feminista e conhecer seus embasamentos teóricos e frentes de luta. O segundo, *Gênero, feminilidade e masculinidade sob a ótica feminista*, se encarregou de definir os termos e expressões: “papéis sociais de gênero”, “feminilidade”, “masculinidade”, “estereótipo de gênero” e “ideal de feminilidade”. O terceiro, *A infância e os modelos de conduta segregacionistas*, se propôs a apontar e analisar como os papéis sociais de gênero se fazem presentes durante a infância e como eles são aprendidos, reproduzidos e potencializados, se desdobrando em estereótipos femininos e masculinos, os quais por sua vez, segregam mulheres e homens e seguem preservando as desigualdades sociais entre ambos. A partir de então, o quarto e último subtítulo, *Gênero na dança, as aulas de balé e o estereótipo feminino*, apresenta a dança como uma prática artística corporal e social na qual se inscrevem discursos culturais, de modo a influenciar e também ser influenciada pelas construções sociais de gênero (ANDREOLI, 2010). Diante dessa perspectiva, aponta o balé como uma prática que influi nas vivências de gênero, reverberando nas aparências e formas de comportamentos de quem dança, sobretudo de corpos femininos, visto que ele é praticado, majoritariamente por mulheres, principalmente durante a infância.

O capítulo 2, *O feminino no balé clássico, breve percurso histórico* tratou sobre o percurso da mulher no balé de modo a compreender como este estilo de dança se tornou, no imaginário coletivo, uma prática tipicamente feminina e também, como a figura da bailarina clássica se tornou um dos maiores símbolos do estereótipo de feminilidade. Para tanto, este capítulo foi composto por dois textos, intitulados respectivamente: *As primeiras bailarinas e o preâmbulo do declínio da supremacia masculina no balé*; *Os balés românticos do século XIX e a construção do imaginário da bailarina clássica*.

No primeiro texto, foi feita uma abordagem histórica do balé clássico, tendo como ponto de partida o momento de inserção da mulher nessa prática artística –1681 –, e como ponto de chegada os balés românticos do século XIX, período em que ela adquiriu seu auge de importância nos enredos (ASSIS, SARAIVA, 2013). A partir de então, no segundo texto, discorreu-se, de maneira crítica, porém sucinta, sobre as representações e papéis da mulher no cenário do balé e em seus repertórios clássicos.

Na sequência, o capítulo 3, *O baby class e as princesas bailarinas*, destinou-se a discriminar e analisar algumas práticas, discursos e hábitos, por meio dos quais os estereótipos femininos são reproduzidos nas aulas de *baby class*. Ele é composto por cinco textos. O primeiro, *Breve panorama sobre o baby class no Brasil*, destinou-se a contextualizar esse tipo de aula de balé e apresentar suas principais características. O segundo texto, *Os recursos lúdicos e o uso da linguagem metafórica nas aulas de baby class*, trouxe uma reflexão sobre os possíveis signos e significados presentes na linguagem falada dos professores, por meio dos quais, também podem ser ensinados padrões de beleza e comportamento feminino.

O terceiro texto, *Problemáticas feministas no baby class*, salientou questões de gênero, as quais se mostram frequentemente presentes nessas aulas. O quarto, *Balé é coisa de menina? o reforço dos estereótipos*, discorreu sobre as possíveis expectativas das famílias e das crianças que praticam o balé no que diz respeito ao aprendizado e reforço de sua feminilidade, e também, sobre as adversidades e contradições referentes aos meninos que praticam o *baby class*. Finalizando o capítulo, o quinto texto, *As imagens femininas, dos Contos de Fadas as Princesas da Disney*, se propôs a apresentar e analisar as figuras femininas que são frequentemente utilizadas como representação do ideal de feminilidade nessas aulas.

Diante de todas as definições, análises e reflexões expostas até então, o último capítulo, *Perspectivas feministas para o ensino-aprendizagem do baby class*, discorreu sobre aspectos pedagógicos dessas aulas de balé. Este capítulo foi dividido em dois subtítulos. O primeiro, denominado, *A pedagogia tradicional no ensino-aprendizagem do baby class*, realizou uma reflexão crítica a respeito de práticas tradicionalistas de ensino e como elas podem contribuir para a reprodução de estereótipos de gênero. Por fim, o segundo subtítulo, *A Pedagogia Feminista para a dança da criança: um possível caminho*, tratou de apresentar características das pedagogias feministas e propor a concepção pedagógica de Susan Stinson

como uma provável forma de se repensar as práticas educativas do *baby class*.

A partir dos panoramas apresentados, espera-se que esta monografia possa servir como estímulo e aporte teórico para pesquisas e práticas de balé infantil que visem um ensino-aprendizagem de dança mais libertador e democrático, que subverta pedagogias tradicionais, e estabeleça diálogos entre a dança, educação e sociedade. Almeja-se que ela sirva de combustível para que professores questionem e repensem suas concepções e práticas de ensino, rumo a um ensino-aprendizagem de balé que se atente também, para questões relativas às construções identitárias das crianças, a fim de não reproduzirem e potencializarem modelos sociais hegemônicos referentes aos papéis de gênero.

1. RUMO ÀS PERSPECTIVAS FEMINISTAS

O presente capítulo se destina a dissertar sobre a base conceitual desta pesquisa, o feminismo. A partir do entendimento do que vem a ser este termo, de como se deu a evolução histórica do movimento feminista e, quais foram e são suas pautas de luta e teorias, almeja-se munir e fomentar o pensamento crítico sobre os processos de ensino-aprendizagem em dança para que este se baseie também, em perspectivas feministas.

1.1 O feminismo e sua evolução histórica

O termo feminismo é compreendido, de forma generalizada, como um movimento social de luta das mulheres pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. A quinta e última edição do dicionário Aurélio (2010), um dos dicionários mais populares da língua portuguesa, apresenta a seguinte definição para o termo feminismo: “Movimento favorável à equiparação dos direitos civis e políticos da mulher aos do homem”. No entanto, o movimento feminista não se restringe à luta pela igualdade de direitos apenas nos campos político e civil. Basta observar e comparar as realidades sociais das mulheres com as dos homens e as reivindicações cotidianas delas para perceber que a mulher encontra-se em situação de desigualdade e inferioridade em diversos setores sociais.

Segundo os dados mais recentes do Programa de Estatísticas de Gênero do IBGE¹, censitários de 2000 a 2010, a taxa de atividade - proporção da população em idade ativa que se encontra trabalhando ou procurando trabalho - das mulheres era de 54,6% enquanto a dos homens era de 75,7%. O índice de mulheres com 16 anos ou mais que não tinham nenhuma fonte de rendimento era de 30,4%, enquanto o dos homens era de 19,4%. O número de mulheres que recebiam até um salário mínimo era 33,7% e dos homens 25,7%. No campo educacional as mulheres são mais escolarizadas em proporção, no entanto há um número maior de mulheres de 15 a 17 anos que não estudam nem trabalham. Estas representam 12,6% se comparada aos homens, os quais somam 9,1%. Outra importante questão é que mesmo

¹ Os dados do censo demográfico realizados pelo IBGE são apurados de dez em dez anos devido a complexidade que envolve todo o seu processo de apuração. Os dados apresentados nessa pesquisa foram encontrados em um livro da biblioteca online do IBGE denominado: Estatísticas de Gênero uma análise dos resultados do censo demográfico 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=288941>. (Acesso em: 05 jul, 2017)

possuindo um número mais elevado de escolarização, as mulheres não são detentoras de maiores rendimentos. As mulheres recebem menos do que os homens em todas as áreas, tendo salários que vão de 53,2% a menos na prestação de serviços, na área de humanidades e artes esse valor chega a 78,5% a menos (IBGE, 2014).

Neste contexto, ao se debruçar sobre os estudos feministas entende-se que o feminismo é um movimento de cunho social, político, ideológico e filosófico que promove os direitos das mulheres opondo-se à construção social patriarcal. O movimento feminista visa o fim da hierarquia entre os gêneros, caracterizada, basicamente, pela dominação masculina e subordinação das mulheres aos homens. Esse movimento defende a ideia de que o gênero não deve ser utilizado para conferir privilégios ou legitimar opressões. Além disso, busca a igualdade na diferença e, sobretudo, a emancipação feminina dos padrões opressores relativos aos papéis de gênero.

No que se refere às conjunturas históricas, o movimento feminista é entendido como um processo em constante transformação que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto determinado de chegada (ALVES; PITANGUY, 1981, p. 8). Isso quer dizer que não se pode precisar a data que marcou o início do movimento e, que ele, ainda hoje, permanece em constante processo de transformação. Entretanto, sabe-se que foi a partir de meados do século XIX que as reivindicações das mulheres se tornaram mais coletivas e organizadas. Desde então, o feminismo é dividido por alguns estudos acadêmicos – que serão apresentados adiante - em três fases históricas, comumente chamadas de “ondas feministas” (BARBOSA; LAGE, 2015, p.92). Cada uma dessas fases possui suas próprias características, demandas, acontecimentos e embasamentos teóricos.

Opta-se por essa divisão do movimento feminista em períodos/ondas, pois acredita-se que essa abordagem possui um caráter pedagógico na medida em que ela auxilia na compreensão geral do desenvolvimento e evolução desse movimento. No entanto, segundo Siqueira (2015) é importante salientar que essa divisão não assegura que as solicitações e demandas da fase anterior foram totalmente resolvidas e superadas. Ainda hoje, as mulheres continuam a lutar por pautas que se originam da primeira e segunda onda feminista. Sobre essa perspectiva a autora afirma que:

Embora a periodização em ondas tenha alguma utilidade na compreensão dos caminhos de amadurecimento do movimento feminista, refletindo-se em suas teorias e reivindicações, teoria e demandas não se traduzem total e automaticamente em leis e políticas públicas eficazes. Ainda há problemas, por exemplo, no mercado de trabalho feminino; na liberdade da mulher em

andar nas ruas e não ser assediada; na violência praticada contra as mulheres parturientes, demandas que remetem às duas primeiras gerações do movimento feminista. (SIQUEIRA, 2015, p.351)

A primeira onda aconteceu na América do Norte e na Europa no período compreendido entre meados do século XIX e início do século XX. Ela foi marcada pela reivindicação das mulheres por direitos políticos, pelo direito à propriedade privada, à herança, ao trabalho remunerado e, principalmente, ao direito de voto. Esse período foi caracterizado pela luta das mulheres conhecidas como sufragistas². Segundo Nogueira (2001), pode-se afirmar que o movimento feminista foi suscitado pela Revolução Industrial e, posteriormente, pelas duas guerras mundiais. Sobre esse ponto a autora afirma:

Podem-se considerar como principais causas (históricas, políticas e sociais) desencadeadoras do feminismo, a revolução Industrial, num primeiro momento, e as duas grandes guerras num segundo momento. [...] ainda durante o período da primeira vaga, é importante não esquecer a importância das duas grandes guerras para o movimento do feminismo e para a posição social das mulheres em geral. Com os homens a combater, foi pedido às mulheres que desempenhassem muitas das funções até aí atribuídas aos homens. (NOGUEIRA, 2001, p.5)

No entanto, a autora assinala que essa influência das grandes guerras no movimento feminista possui um caráter contraditório, visto que, ao mesmo tempo em que possibilitou às mulheres assumir posições no mercado de trabalho, o fez por uma questão de oportunismo, em que as mulheres foram requisitadas por uma necessidade do mercado e não a fim de promover sua emancipação. De acordo com Nogueira, alguns autores, como os referidos na citação abaixo, admitiam que essa situação se constituiu apenas como:

[...] mais uma das situações, típicas de casos de emergência, onde as mulheres são requisitadas, para posteriormente, (quando deixa de ser necessário) se voltar a falar de sua importância e da relevância do desempenho dos seus papéis na família. (DAVIDSON, 1986; COOPER, 1986; KAPLAN, 1992 *apud* NOGUEIRA, 2001)

Contudo, não se pode negar a importância dessas conjunturas históricas para o desenvolvimento do movimento feminista e de suas contribuições permanentes rumo à emancipação feminina. A partir de então, a conquista do direito ao mercado de trabalho e ao voto tornaram-se um caminho sem volta. Por mais que possam ter ocorrido casos pontuais de

² Mulher que reclama para o seu sexo o direito de voto em assembleias políticas. Definição do dicionário Aurélio online. <https://dicionariodoaurelio.com/sufragista> (Acesso em: 05 jul, 2017)

resistência, e que nos períodos pós-guerras algumas mulheres tenham regressado ao âmbito doméstico, os direitos adquiridos não foram revogados.

A segunda fase se inicia aproximadamente em meados dos anos 1960 e tem seu auge durante os anos 1970, estendendo-se até o final da década de 1980. Ela é entendida como uma continuidade e um reforço das reivindicações que começaram a ganhar força no primeiro momento. Nesse período, as questões relacionadas às desigualdades políticas começaram a ser entendidas como indissociáveis às desigualdades culturais. Diante dessa lógica, o movimento deixa de se concentrar apenas na esfera pública parlamentar – referente aos direitos civis e à mulher como sujeito jurídico. As feministas voltaram seus olhares para suas realidades privadas e pessoais, a fim de refletir e questionar as disparidades de poder entre os sexos, presentes não só no campo das leis, como também nos ambientes familiares, no mercado de trabalho e nas relações pessoais, afetivas e sexuais.

Filha da primeira onda feminista, a renomada escritora Simone de Beauvoir (1908 - 1986) é uma das principais representantes e impulsionadoras da segunda onda. Em seu livro *O Segundo Sexo*, publicado em 1949, Beauvoir questiona a hierarquização dos sexos como uma questão biológica. Ela afirma que a dominação masculina é resultado de uma herança de séculos de sistemas patriarcais, e não de uma superioridade biologicamente dada. Ao afirmar que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher (1980, p. 9)”, Beauvoir desconstrói a ideia de que ser mulher é um destino biológico, mas demonstra o pensamento de que os comportamentos e papéis de gênero são construídos socialmente e que, portanto, podem e devem ser transformados de modo a promover a emancipação feminina. Seus questionamentos influenciaram não só as feministas daquele período, como também as atuais. O debate feminista foi ampliado para diversos campos e tomou proporções mundiais nesse período.

A terceira onda começou no início dos anos de 1990 dilatando-se até os dias atuais. O final da década de 1980 e o início dos anos 1990 foram marcados pela crítica ao discurso universal das fases anteriores, o qual concedia um caráter excludente ao movimento feminista, posto que as opressões não atingem todas as mulheres da mesma forma. Nesse sentido, pode-se afirmar que as transformações ocorridas a partir da década de 1990 possuem um caráter de retaliação do movimento feminista, o qual, até aquele momento, enfatizava apenas as pautas das mulheres brancas e de classe média alta.

Desse modo, o feminismo de terceira onda passa a considerar e atentar-se também para as especificidades das condições femininas relativas à classe e raça. Essas mudanças e

ampliações de perspectivas tiveram forte influência do movimento de mulheres negras que se organizavam entre si e questionavam, desde a década de 1970, a falta de representatividade dentro do feminismo. Em acordo com esses panoramas, Siqueira (2015) explica que a terceira onda é “[...] um momento de ganho de autonomia e destaque de certos grupos dentro do movimento feminista, como os de mulheres negras, lésbicas ou trabalhadoras rurais” (p. 338).

Os trabalhos da filósofa Judith Butler são considerados como um marco teórico para a terceira onda. Butler propõe a ideia de desconstrução do sistema binário de gênero, que restringe a biologia humana em apenas homem ou mulher, afirmando que essa binaridade impõe modelos corporais e ignora outras possibilidades de identidades de gênero. Em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990), a filósofa questiona o binarismo social e a ordem compulsória das relações entre sexo e gênero afirmando que ambos são socialmente construídos. A partir dessas perspectivas, Butler alega que a categoria “mulher” deve ser entendida através de uma perspectiva polissêmica³.

Atualmente, o movimento feminista possui diversas frentes de luta, que se diferenciam de acordo com atributos socioeconômicos, políticos e culturais referentes ao lugar onde se desenvolvem. As reivindicações são inúmeras e variam das mais específicas às mais generalizadas. As autoras Alves e Pitanguy (1981) agruparam as pautas feministas em quatro categorias, são elas: *Sexualidade e Violência; Saúde; Formação profissional e Mercado de Trabalho; e Ideologia*.

A primeira compreende as questões relativas ao corpo da mulher, sua autonomia quanto ao exercício de sua sexualidade, bem como as opressões e violências a que ela é sujeitada. A segunda categoria, por sua vez, engloba as ações do campo da saúde que são realizadas exclusivamente para as mulheres em suas especificidades biológicas em consonância com a colocação da mulher como sujeito de sua sexualidade. Já a terceira envolve as diversas temáticas relativas às lutas pela igualdade de oportunidades, salários e direitos no campo do trabalho; questões como a superação da dupla jornada de trabalho e da valorização do trabalho doméstico também integram esta categoria.

A quarta, e última categoria, denominada pelas autoras de *Ideologia*, compreende as questões relativas ao que denominamos hoje de papéis sociais de gênero, os quais ainda eram referidos pelas autoras como *papéis sexuais*. Esta categoria receberá maior atenção, pois

³ Para Judith Butler a categorização “mulher” não deve ser pensada no singular, mas, sim, no plural, de modo a não gerar regulação e exclusão. Pois, para ela, “ser mulher” pode caracterizar uma multiplicidade de sentidos e possibilidades. (BUTLER, 2013)

entende-se que suas temáticas possuem um caráter básico para o entendimento e desenrolar dos problemas levantados durante essa pesquisa.

1.2 Gênero, feminilidade e masculinidade sob a ótica feminista

Entende-se por papéis sociais de gênero o conjunto de comportamentos e normas, vinculados às ideias de feminilidade e masculinidade, estabelecidas histórica e culturalmente de acordo com o gênero dos indivíduos. Para Alves e Pitanguy esses papéis são resultado da construção ideológica naturalista, a qual relega o gênero ao sexo biológico, legitimando, perpetuando e reproduzindo a “hierarquização entre o masculino – ‘superior’ – e o feminino – ‘inferior’” (1981, p. 63).

Fundamentados no sistema patriarcal, os papéis sociais de gênero definem, de forma dicotômica e hierarquizada, o modo de pensar, de agir e de se representar dos homens e mulheres, bem como suas funções sociais. Dessa forma, os papéis sociais de gênero limitam as identidades dos indivíduos ao que é entendido e aceito por feminino e masculino. A partir do momento do nascimento, a criança começa a ser educada para corresponder com as expectativas sociais relativas ao seu gênero. Ou seja, o fato de um indivíduo nascer com o órgão genital feminino destina-lhe papéis sociais vinculados ao gênero feminino e vice-versa.

Apesar do comportamento machista⁴ alimentar a ideia de que a feminilidade deve ser um caráter próprio e exclusivo da mulher assim como a masculinidade deve ser própria ao homem, sabe-se que ambas são qualidades que se expressam em todos os indivíduos em maior ou menor grau. No entanto, o que se percebe é que socialmente existe uma padronização esperada para o comportamento dos sujeitos, da qual é dependente de seu gênero.

Ao discorrer sobre os conceitos de masculinidade e feminilidade, o livro *Dicionário Crítico do feminismo* (2009) acrescenta:

Na Sociologia e Antropologia dos sexos, masculinidade e feminilidade designam as características e as qualidades atribuídas social e culturalmente aos homens e às mulheres. Masculinidade e feminilidade existem e se definem em sua relação e por meio dela. São as relações sociais de sexo,

⁴ Forma de pensamento e comportamento consequente do sistema patriarcal que supervaloriza as características associadas à masculinidade em detrimento, desvalorização e subestimação das características associadas à feminilidade.

marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado “normal” – e em geral interpretado como “natural” – para as mulheres e homens (HIRATA *et al.*, 2009, p. 101).

Neste sentido, entende-se por feminilidade e masculinidade o conjunto de comportamentos, qualidades e papéis que são geralmente associados, às figuras das mulheres e dos homens, respectivamente. As características relativas ao feminino e ao masculino são construídas na cultura. Desse modo, pode-se afirmar que elas estão sujeitas a transformações temporais e regionais. Isso quer dizer que não há uma única forma de ser feminina e de ser masculino, cada cultura determina seu padrão ideal e esses padrões podem se transformar ao longo dos tempos. Torna-se necessário entender, portanto, quais são as características predominantemente associadas às mulheres e aos homens.

Nas culturas ocidentais a ideia de masculinidade é marcada por atributos como racionalidade, coragem, força, agilidade, liberdade e impulsão sexual, ao passo que a feminilidade é relacionada às características tais quais delicadeza, gentileza, sensibilidade, bondade, carinho, cuidado e fragilidade. Essas características, por sua vez, relacionam-se diretamente com as posições estruturais distintas entre mulheres e homens. No mercado de trabalho, por exemplo, as atividades relativas à serventia e aos cuidados – secretárias, domésticas, enfermeiras, babás, recepcionistas, etc. – são comumente mais atribuídas às mulheres, assim como, cargos administrativos, políticos, e também aqueles relacionados às áreas das ciências exatas – engenheiros, matemáticos, físicos, arquitetos, químicos, etc. – são predominantemente associados e exercidos por homens.

As ideias de feminilidade e masculinidade relacionam-se diretamente aos padrões de conduta e de beleza esperados para mulheres e homens. Para serem bem aceitos dentro de seu contexto cultural, ambos têm que aprender a se adequar aos papéis sociais de gênero que lhes são impostos socialmente. Estes padrões se transformam em estereótipos que acabam por limitar e oprimir as formas de expressão e de representação dos indivíduos de acordo com seu gênero. Deste modo, pode-se compreender que não são só as mulheres que sofrem com a dominação masculina. O comportamento machista também oprime os homens. A estes é rejeitado, por exemplo, a expressão de sentimentos como a tristeza e fraqueza, pois os mesmos são associados ao feminino e não se enquadram no conjunto de características que constituem o ideal masculino.

Diante desse contexto, é importante considerar que os aspectos que definem masculinidade e feminilidade são inscritos pelas e nas relações sociais, as quais são marcadas por relações hierárquicas de poder pautadas no patriarcado – homens dominantes, mulheres

dominadas. Sendo assim, entende-se que, apesar de homens e mulheres sofrerem opressões relativas aos seus papéis de gênero, essas não se inscrevem nos dois da mesma forma. Os papéis sociais de gênero atribuídos às mulheres, assim como as características associadas à feminilidade ideal, muitas vezes, funcionam não só como uma forma de opressão, mas também como forma de reforço e de manutenção do lugar de subordinação e inferioridade da mulher.

No que se refere, por exemplo, aos padrões físicos ideais, Naomi Wolf (1992) traz a expressão “mito da beleza” para referir-se às imagens de beleza feminina que surgiram após a Revolução Industrial e se consolidaram como ideais de feminilidade, de modo a criticá-las. Segundo a autora, essas imagens ditam um padrão ideal de corpo que reforça um lugar de submissão da mulher, pois a coloca em situação de constante coerção social. Sua feminilidade passa a ser atestada não só por seus atributos de mãe e esposa, mas principalmente por sua correspondência com esses padrões físicos. Para Wolf o mito da beleza se caracteriza como uma:

[...] reação contra o feminismo que emprega imagens da beleza feminina como uma arma política contra a evolução da mulher. [...] Ele é a versão moderna de um reflexo social em vigor desde a Revolução Industrial. A medida que as mulheres se libertaram da mística feminina da domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido, expandindo-se enquanto a mística definhava, para assumir sua tarefa de controle social. A reação contemporânea é tão violenta, porque a ideologia da beleza é a última das antigas ideologias femininas que ainda tem o poder de controlar aquelas mulheres que a segunda onda do feminismo teria tornado relativamente incontroláveis. Ela se fortaleceu para assumir a função de coerção social que os mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade não conseguem mais realizar. (WOLF, 1992, p. 12 -13)

No entanto, sabe-se que em todos os períodos culturais sempre houve padrões de beleza feminina e que estes também acabam delimitando os papéis da mulher na sociedade. Os ideais de beleza e feminilidade estão diretamente ligados à época de correspondência, mas segundo Wolf, são fruto da dominação masculina e de interesses econômicos. A autora ainda afirma que esses estereótipos femininos determinam não somente a aparência das mulheres, mas as formas de se comportar e de se relacionar umas com as outras, de modo a enfraquecer os laços entre si.

Não existe nenhuma justificativa legítima de natureza biológica ou histórica para o mito da beleza. O que ele está fazendo às mulheres hoje em dia é consequência unicamente da necessidade da cultura, da economia e da estrutura do poder contemporâneo de criar uma contra-ofensiva contra as mulheres.[...] Na realidade ele é composto de distanciamento emocional,

política, finanças e repressão sexual. O mito da beleza não tem absolutamente nada a ver com as mulheres. Ele diz respeito às instituições masculinas e ao poder institucional dos homens. As qualidades que um determinado período considera belas nas mulheres são apenas símbolos de comportamento feminino que aquele período julga ser desejável. O mito da beleza na realidade sempre determina o comportamento, não apenas a aparência. A juventude e (até recentemente) a virgindade foram ‘bonitas’ nas mulheres por representarem a ignorância sexual e a falta de experiência. O envelhecimento na mulher é ‘feio’ porque as mulheres adquirem poder com o passar do tempo e porque os elos entre as gerações de mulheres devem sempre ser rompidos. As mulheres mais velhas temem as jovens, as jovens temem as velhas, e o mito da beleza mutila o curso da vida de todas. E o que é mais instigante a nossa identidade deve ter como base a nossa ‘beleza’, de tal forma que permanecemos vulneráveis à aprovação externa, trazendo nosso amor-próprio, esse órgão sensível e vital, exposto a todos (WOLF, 1992, p. 16 -17).

Contudo, entende-se que apesar do movimento feminista ter conquistado grandes progressos durante o século XX, principalmente no campo das leis, ainda há muito a ser feito. A primeira e essencial conquista do movimento feminista, o poder do voto, abriu caminhos para a criação de políticas sociais direcionadas às mulheres e também para a ocupação delas em cargos políticos, administrativos e científicos de grande importância. No entanto, através da divisão dos papéis sociais de gênero, do culto e da representação dos arquétipos de beleza e de comportamento femininos e masculinos, a dominação masculina permanece. É fato que há uma grande distância entre a igualdade legal, formal e política e as práticas cotidianas. Na realidade cotidiana, a mulher continua amplamente atrelada aos papéis sociais de gêneros a ela atribuídos.

No âmbito familiar, por exemplo, observa-se que as responsabilidades domésticas, de educação moral e cuidado dos filhos ainda são majoritariamente concedidas às mulheres. Estas ficam altamente sobrecarregadas, pois precisam conciliar suas funções profissionais às de mãe e esposa, além de sofrer pressões sociais quanto aos padrões de beleza.

Dada essa análise dos papéis sociais de gênero, através da ótica feminista, é importante considerar também que existem movimentos de oposição ao feminismo – presentes principalmente em grupos mais conservadores da sociedade – assim como pontos de divergências dentro do próprio movimento. Entretanto, apesar da existência de percalços, é perceptível que as lutas e triunfos feministas têm contribuído muito para mudanças de paradigmas sociais. O movimento feminista segue em constante processo de desenvolvimento buscando a construção de uma conscientização crítica feminista rumo à liberdade das mulheres, para que as mesmas possam questionar os papéis sociais de gênero que as oprimem de modo a transgredi-los.

1.3 A infância e os modelos de conduta segregacionistas

Simone de Beauvoir nos ensina que “Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1980, p.99). Nesse sentido, a criança, ao nascer, já é apresentada como menino ou menina e esse fator é suficiente para direcionar todas as ações do meio em relação a essa criança. Diante desse panorama, podemos entender que os papéis sociais de gênero são determinantes desde o momento do nascimento dos indivíduos. Muito provavelmente o bebê nascido com o órgão genital feminino já sairá da maternidade vestido de rosa, com um laço na cabeça e com as orelhas furadas portando brincos. O bebê com o órgão genital masculino, na mesma situação, não terá suas orelhas furadas, tampouco algum acessório em sua cabeça.

É no berço, dentro do seio familiar, que as expectativas começam a ser criadas sobre o papel social de gênero que essa criança deve assumir, os quais se estabelecem nas relações sociais e são ensinados e aprendidos nos meios de socialização, na família, escola, grupos de amigos, associações, mídias, etc. É durante a infância que o indivíduo recebe os maiores estímulos determinantes de seu papel social de gênero. Desde muito cedo as crianças são estimuladas a aprender modelos de comportamentos, distintos e opostos para meninas e meninos. Muito desses comportamentos marcam não só as diferenças sociais entre os gêneros como também a discriminação, subordinação e inferioridade das mulheres no meio social.

Segundo Montserrat Moreno “[...] tudo que fazemos, como nos comportamos, a forma de pensar, falar, sentir, fantasiar e até sonhar, sofre influência da imagem que temos de nós mesmos (1999, p. 28)”. Essa imagem constitui nossa identidade e é construída a partir dos exemplos e arquétipos que a sociedade nos oferece. Moreno afirma, ainda, que as condutas entendidas como femininas e masculinas não são consequência de um destino biológico, mas são aprendidas através dos processos educativos. Sobre essa perspectiva a autora acrescenta:

Se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de seus impulsos biológicos, se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma. Ao contrário, o indivíduo humano é capaz de uma

gama variada de condutas que não estão determinadas no momento do nascimento. De todas as possíveis formas de atuação, cada sociedade elege algumas que constituem seu modelo de conduta. Estes padrões ou modelos não são os mesmos para todos os indivíduos; existem uns para o sexo feminino e outros para o sexo masculino, claramente diferenciados. (MORENO, 1999, p.29).

A existência de modelos diferentes de atividades, brincadeiras, brinquedos, vestimentas, desenhos animados e filmes para meninos e meninas, além de segregar as ações desses indivíduos, também estimula o desenvolvimento de determinadas características de seus temperamentos. Dessa maneira, ainda nos primeiros meses de vida não é possível identificar diferenças nos comportamentos de meninas e meninos, mas conforme crescem e são socializadas, as crianças geralmente começam a apresentar características que tendem mais para os estereótipos femininos ou masculinos.

Esses modelos de conduta são transmitidos de geração a geração por meio da imitação, de forma tal que acabam por ser naturalizados, e deste modo suas reproduções tornam-se automáticas e inconscientes. Ainda segundo Moreno, para questionar e transformar esses padrões consolidados é preciso “[...] tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão do modelo que queremos modificar (1999, p. 30)”. Sendo assim, entende-se que é preciso olhar para esses modelos e padrões de comportamentos que inferiorizam, discriminam e oprimem as mulheres de forma crítica a fim de problematizá-los, questioná-los e, então, transformá-los. Para que isso aconteça, é necessário se pensar como essa transformação deve ser feita e, para isso, entender como é possível fazer com que hábitos naturalizados sejam conscientizados.

Neste sentido, o movimento feminista, através de suas diversas frentes de luta, assume um papel primordial, pois seus feitos e conquistas acabam por estimular o desenvolvimento de um pensamento crítico feminista que favorece a emancipação das mulheres e a igualdade na diferença. Diante dessas perspectivas, os espaços de formação educativa infantil, sejam eles escolas de ensino formal ou cursos de formação livre em distintas instâncias, se apresentam como lugar fundamental para se desenvolver essa consciência crítica. Todavia, sabe-se que na maioria desses espaços, as conquistas do movimento feminista ainda ecoam timidamente.

Sabe-se que as crianças já chegam aos ambientes educacionais com as condutas de comportamento segregacionista interiorizadas, pois, como já foi dito, elas começam a aprender os papéis sociais de gênero no ambiente familiar, assim que chegam ao mundo. Segundo Moreno:

Essas normas de conduta são adquiridas frequentemente por vias subliminares e em etapas de nossa infância em que não temos desenvolvido ainda nenhum mecanismo de crítica que permita colocá-las sob suspeita. Uma vez instaladas tornam-se de difícil modificação, precisamente porque ignoramos sua existência e porque esquecemos completamente a forma pela qual as adquirimos (MORENO, 1999, p. 67-68).

No entanto, os lugares de aprendizagem educacional não são neutros quanto às questões de gênero e muitas vezes acabam reforçando estas condutas, dando continuidade e potencializando o processo de naturalização do comportamento segregacionista nas crianças. Nesse sentido, as escolas possuem um papel importante na transmissão dos papéis sociais de homens e mulheres, pois estão amplamente imbricadas nas representações e ações segregacionistas de gênero.

As práticas segregacionistas se fazem presentes em diversos momentos das vivências escolares. Algumas dessas práticas são propostas pelo próprio ambiente escolar, como organização dos corpos no espaço através de filas de meninas e filas de meninos, e as atividades oferecidas extraclasse, como dança para meninas e judô para meninos. Outras são apenas consequência das trocas que se estabelecem por meio das relações sociais entre os alunos, como as “brincadeiras de meninas” e “brincadeiras de meninos”, realizadas durante o recreio. Nestas últimas, as crianças tendem a realizar atividades que se relacionam com os estereótipos de gênero, seguindo as conhecidas normatizações: meninas brincam de boneca; de casinha, e de princesas, e os meninos, por sua vez, de carrinho; de pic pega, e de bola, por exemplo.

Além dessas atividades, as incumbências de cada gênero se fazem presentes também nos conteúdos de ensino. De acordo com Moreno (1999) os ensinamentos das escolas não dizem o mesmo sobre mulheres e homens. Nas classes iniciais do ensino fundamental, estes costumam ser representados nos livros didáticos por meio de representações arquetípicas. Frases como “mamãe está cozinhando e papai lendo o jornal”, imagens de homens realizando as mais diversas profissões, e mulheres sempre relacionadas às tarefas domésticas e aos cuidados são muito frequentes. Desse modo, entende-se que a linguagem, assim como as formas de se ensinar, não são imparciais e contribuem para a formação dos padrões de conduta da identidade das crianças. Sobre essa perspectiva a autora afirma:

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribui imensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser ‘mais mulher’ ou ‘mais homem’ e, informá-los, por sua vez, a diferente valorização que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo (MORENO, 1999, p. 36).

Outro considerável exemplo de segregacionismo e também discriminação às mulheres presente no conteúdo escolar é a forma como os livros de história narram os acontecimentos históricos. Quantas vezes estudamos figuras femininas e seus grandes feitos? A grande maioria dos fatos históricos é narrado por homens e discorrem sobre os homens. Diante desse contexto Moreno pontua:

A mulher é a grande ausente nos textos escolares de história. Sua ausência faz-se patente tanto nas descrições das façanhas bélicas como nos escassos momentos em que se fala da organização social. Tudo isso nos indica que a mulher foi intensamente desconsiderada e que os livros de texto continuam desconsiderando-a, em uma desesperada tentativa de deter o passar do tempo. (MORENO, 1999, p. 49)

Além dos conteúdos e das atividades propostas, os ambientes educacionais podem reproduzir e reforçar os estereótipos de gênero através das atitudes e comportamentos dos professores. Nesse ponto é importante considerar que os educadores também estão inseridos em um sistema que ainda se encontra muito pautado no patriarcado e em condutas machistas, e que desse modo, encontram-se sujeitos, em maior ou menor grau, a reproduzir discursos e ações segregacionistas e discriminatórias de gênero.

Nesse sentido, Moreno (1999) ressalta também que há, por parte dos docentes, uma tendência à negação de tudo aquilo que é feminino. Na tentativa controversa de não promover discriminação eles muitas vezes abdicam de especificidades femininas oferecendo aos alunos apenas um modelo universal para meninas e meninos. Porém, essa universalidade não é construída em comunhão das características de ambos. Nestes casos os modelos tidos como masculinos se sobrepõem aos femininos.

De acordo com os panoramas apresentados vimos o quanto os espaços educacionais podem influenciar na potencialização dos padrões de conduta de gênero. No entanto, é importante salientar também, que existem escolas, e diversos ambientes de formação educacional que possuem iniciativas que visam construir um ensino mais crítico e consciente a respeito de questões sociais como as de gênero. A existência desses espaços mais democráticos mostra-se como um incentivo em direção a transformação dos ambientes escolares, pois eles demonstram que é possível propor outras formas de se ensinar. Desse modo, entendendo a importante função dos locais de formação educacional na construção de opinião e conduta dos alunos, pode-se afirmar que o diálogo com os estudos de gênero e a atenção para estas questões, por parte dos docentes, além de transformar esses espaços, pode

promover mudanças nas realidades dos alunos em direção a emancipação dos papéis sociais de gênero.

1.4 Gênero na dança: as aulas de balé e o reforço do estereótipo feminino

A dança é uma prática social, e por assim ser, nela se inscrevem discursos culturais. Por se caracterizar como uma linguagem corporal, que se constitui e se imprime pelo e no corpo, pode-se afirmar que a dança influencia e é influenciada pelos processos de construção cultural do corpo. Ou seja, a forma de se executar os movimentos, de se vestir, de se comportar e de se representar em danças está diretamente relacionada com as normas e valores culturais instituídos ao corpo. Sobre esse contexto Andreoli acrescenta:

A dança, como qualquer outra prática social, pode ser vista como constituída *na e pela* linguagem, isto é, pelos discursos e pelas representações que fundam e dão sentido à vida social. Por utilizar o corpo como parte principal da sua mensagem estética, a dança está muito fortemente implicada nos processos de linguagem que operam na construção cultural do corpo. (ANDREOLI, 2010, p.108)

Diante das perspectivas acima levantadas, pode-se afirmar que as múltiplas temáticas referentes ao corpo e suas representações na cultura são, de forma consciente ou não, também, questões pertencentes à dança. Sendo assim, no que se refere às discussões sobre os papéis sociais de gênero e seus estereótipos de feminilidade e masculinidade, a dança se apresenta como vasto campo de investigação. Ainda segundo Andreoli:

[...] a dança não está isenta de operar, ao lado de muitas outras práticas de ritualização dos usos cotidianos do corpo, como uma pedagogia cultural de gênero, por meio da qual desigualdades sociais de gênero são reproduzidas, através da configuração de diferentes maneiras de usar o corpo por homens e mulheres. (ANDREOLI, 2010, p. 108)

Segundo Cerqueira, Muller e Wollz “Apesar de cada pessoa possuir suas características físicas, no ambiente da dança existem certos estereótipos corporais que são justificados pela técnica específica para cada estilo de dança, muitas vezes justificando na técnica o padrão corporal” (2016, p. 753). Isso quer dizer que cada estilo de dança costuma possuir um tipo de corpo ideal associado ou adequado a sua prática. Essa idealização corporal está geralmente associada aos corpos por meio dos quais este estilo se consolidou. Esses estereótipos corporais de dança assim como afirmou Andreoli são marcados por gênero, “ou

seja, os usos do corpo, dentro dos mais diversos estilos de dança, podem ser analisados como mecanismos de normatização, de aplicação das normas de gênero, que investem na produção de determinados tipos de corpos masculinos ou femininos (2010, p. 111)”.

Nesse sentido, no que se refere às perspectivas pedagógicas, pode-se afirmar que as aulas de dança podem funcionar, como um mecanismo de normatização dos corpos que dançam, reforçando noções estereotipadas de gênero. Desse modo, através dos ensinamentos adquiridos nessas aulas, os alunos aprendem a modelar e treinar não apenas suas aparências físicas, suas formas de se movimentar, como também seu comportamento em acordo com o ideal de feminilidade e masculinidade propostos por determinado estilo. Estes ideais são comumente marcados pela dominação masculina patriarcal, a qual inferioriza a mulher socialmente.

A relação de dominação masculina se mostra ainda mais evidente nas danças de casal, como as danças de salão e os *pas de deux*⁵ de balé. De acordo com esse ponto de vista os balés de repertório – criados durante o século XIX e remontados até os dias atuais – mostram-se como um categórico exemplo, neles as figuras femininas e masculinas se configuram como arquétipos ideais de feminilidade e masculinidade. Segundo Hanna:

O *pas de deux* do balé também pode ser uma metáfora para a dominação masculina e o patriarcado. [...] Os papéis de parceria são frequentemente análogos na proteção, pelo sexo mais forte, do mais fraco, classificado como o da gatinha sexual, mulher-criança ou sereia. O *pas de deux* recorre ao comportamento dos papéis sexuais não-verbalizados cotidianos e estereotípicos observados antes no uso do espaço, do tempo, da postura, da contemplação do gesto e da qualidade do movimento. (HANNA, 1999, p. 244)

Para Bort (1995) de acordo com Assis e Saraiva (2013), no *grand pas de deux* as movimentações do homem acentuam a representação masculina de virilidade, sendo constituídas por grandes saltos em que o bailarino se desloca por todo o palco. Todavia, as bailarinas executam passos menores e dentro de uma área mais reduzida. Soma-se a isso o fato da mulher ser conduzida pelo homem durante a maior parte do tempo que dançam juntos. Em alguns momentos, a bailarina parece virar um “lindo brinquedo” nos braços do bailarino, o qual a levanta, abaixa, gira e sustenta em cena.

Voltando-se para as questões pedagógicas, segundo Santos (2009) as práticas do balé são imbuídas de sentidos e significados, os quais influenciam nas vivências de gênero, reverberando nas aparências e formas de comportamento de quem dança. Nesse sentido, ainda

⁵ Termo francês utilizado pelo balé clássico para se referir às danças de casal.

segundo a autora, as aulas de balé infantil podem se constituir como um dos “ritos de iniciação do *ser menina*” em que a criança aprende, além da técnica de movimentos, as formas de ser menina, “civilizada, educada e elegante” (2009, p.15).

Por ser uma dança globalizada, conhecida e reproduzida em diversos países, e também por ser praticada majoritariamente por mulheres, principalmente durante a infância, arrisca-se afirmar que, no contexto ocidental, talvez o balé clássico mostre-se como a dança que mais normatiza corpos femininos no sentido de educá-los e treiná-los de acordo com um ideal de feminilidade estereotipado. Apesar de ser uma prática artística presente em diversos países e culturas, a grande maioria das práticas de balé, permanecem representando e idealizando um antiquado padrão de feminilidade e de bailarina, constituído por características como, magreza, delicadeza, fragilidade, pureza e submissão. Estes atributos costumam ser intensamente explorados e cobrados durante as aulas de balé.

Nas classes infantis, sobretudo as direcionadas às crianças mais novas, de 02 a 06 anos – as quais serão referidas nesta pesquisa como *baby class* – esses “traços femininos” aparecem representados por personagens como bonecas, fadas e princesas, as quais são utilizadas pelos professores como imagens de referência que auxiliam as alunas na construção do corpo e comportamento ideal da bailarina.

As aulas de balé também são espaços de socialização, e assim como a família e a escola, podem reproduzir e potencializar estereótipos de gênero. No entanto, é preciso compreender que elas são, também, espaços educativos, e em vez de reforçar esses estereótipos, estas aulas podem auxiliar na construção de outras possibilidades de vivências e representações de gênero, de modo a contribuir para formação de indivíduos mais conscientes, críticos, livres e independentes.

Diante do exposto, essa pesquisa propõe uma reflexão sobre as imagens, discursos e conteúdos ministrados nas aulas de balé para crianças apresentando perspectivas feministas como um caminho possível e necessário para se pensar outras possibilidades de ensino-aprendizagem para as aulas de balé, de modo a torná-las um espaço mais democrático. Para isso, faz-se necessário, primeiramente, refletir acerca dos processos históricos que levaram o balé a ser compreendido como uma prática relacionada ao universo feminino, e é isto o que veremos no próximo capítulo.

2. O FEMININO NO BALÉ CLÁSSICO, BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Entendido como uma prática tipicamente direcionada às mulheres (SANTOS, 2009), o balé clássico é um importante lugar de representação feminina. As bailarinas são comumente retratadas através de características morais e físicas que as colocam como um dos grandes símbolos de feminilidade. Seja em repertórios encenados nos palcos, em filmes, desenhos animados ou na literatura, a figura da bailarina é frequentemente representada com atributos como delicadeza, elegância, fragilidade, bondade, disciplina e magreza. A imagem da bailarina é automaticamente associada a esse conjunto de características, o qual compõe seu estereótipo. Cria-se, então, um imaginário de que para ser bailarina necessariamente é preciso possuir ou adquirir esses atributos.

Desse modo, entende-se que a prática do balé, de maneira consciente ou não, é associada à construção da identidade feminina, pois as aulas, além de servirem ao aprendizado técnico das movimentações típicas dessa prática de dança, também podem servir como estímulo para o desenvolvimento da feminilidade das mulheres, indo ao encontro do imaginário comum da figura da bailarina. Para entender a relação entre o balé e o estereótipo feminino, é necessário compreender como as bailarinas se tornaram símbolo de feminilidade, bem como apurar se o balé sempre foi uma prática majoritariamente feminina.

O imaginário do balé como uma arte feminina, tal como é conhecido nos dias de hoje, advém de muitos anos. Porém, ao analisar sua história, nota-se que em seus primórdios, o balé foi uma prática exclusiva dos homens. As mulheres só começaram a dançar um pouco depois da profissionalização dessa arte, que aconteceu em 1661, com a fundação da Academia Real de Dança, posteriormente rebatizada de Ópera de Paris (CERQUEIRA; MULLER ;WOLLZ, 2016). Diante desse fato surgem três questões: o que ocasionou essa mudança no cenário do balé? Como a mulher se inseriu neste contexto? E como se deu seu percurso até atingir o protagonismo na cena da dança clássica? Diante desses questionamentos levantados, este capítulo pretende aproximar-se de possíveis respostas.

2.1 As primeiras bailarinas e o preâmbulo do declínio da supremacia masculina no balé

Em 1681, vinte anos após a profissionalização do balé, surge o primeiro balé a ser encenado por mulheres: *Le Triomphe de L'amour*. Nele estreava *Mademoiselle De LaFontaine* (1655-1738), a primeira mulher a dançar balé profissionalmente. Até então, a participação das mulheres nessa dança era restrita aos bailes de corte e à plateia. O balé era uma prática exclusivamente masculina e os papéis femininos eram dançados por homens travestidos. Segundo Stela Gonçalves Aquino, em *A influência do ballet de repertório do século XIX no imaginário feminino*:

[...] apenas homens eram admitidos na Academia até o fim do século XVII. Os papéis femininos eram dançados por bailarinos travestidos, pois se considerava que o espaço público era inadequado às mulheres. O autor ressalta que a ausência do sexo feminino nos palcos refletia a visão negativa que a Sociedade Moderna cultivava da mulher, lhe atribuindo valores negativos, perversos, pecaminosos e revoltantes. (JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2011, p. 3)

Figura 1: *Mademoiselle De LaFontaine em Le Triomphe de L'amour*



Fonte: <http://rescu.com.au/iconic-women-throughout-history-a-tribute/>
Acesso em: 12 abr. 2017.

LaFontaine dançou na Ópera de Paris por aproximadamente uma década e encenou diversos papéis de destaque. Sua sucessora foi *Marie-Thérèse Perdou*, conhecida por *Subligny* (1666-1736). Ela entrou para a Academia em 1688, onde dançou até 1707. *Subligny* foi a primeira bailarina da França a dançar profissionalmente fora de seu país, de 1700 a 1702 dançou duas temporadas na Inglaterra (Bourcier, 2006). Assim, o final do século XVII trouxe grandes transformações para dança clássica europeia. Além de se tornar uma prática profissional, o balé, que até então era concebido por e para homens, passou a ser executado e aperfeiçoado também por corpos femininos.

Figura 2: *Mademoiselle Marie-Thérèse Perdou (Subligny)*



Fonte: <https://goo.gl/18zXwb>

Acesso em: 22 Abri. 2017

Durante o século seguinte, a mulher conquistou cada vez mais espaço e valor no cenário do balé. No entanto, autoras como Hanna (1999), Assis e Saraiva (2013) ressaltam que as bailarinas eram mal vistas pela sociedade, a qual as associava à imoralidade e à

prostituição. A prática do balé era entendida como fonte de excitação sexual. Naquele período as bailarinas provinham das classes mais baixas e “Para uma menina atraente, a dança era um caminho de mobilidade social, uma alternativa às lojas e ao suor das fábricas, à agricultura ou à faxina doméstica” (HANNA, 1999, p. 186). Sobre esse cenário Hanna discorre:

[...] as bailarinas nos palcos públicos eram julgadas como parte do *demimonde*, ou dos escalões da prostituição. ‘Garota de balé’ tinha uma conotação negativa até a metade do século XX e, em alguns lugares, ainda tem. As jovens bailarinas eram uma fonte de excitação e mesmo de satisfação sexual. *Abonnés*, subscritores regulares de ópera, eram seus protetores. A ‘exibição de pernas’ do balé atraía homens ricos, que se adoçavam os olhos e se apaixonavam pelas belas bailarinas, resistindo aos castigos do desprezo e suplicando as recompensas da intimidade. Tornar-se amante de um homem rico geralmente significava sucesso e a opção de deixar o palco. Algumas bailarinas menos afortunadas deixavam o teatro para se tornarem professoras ou prostitutas comuns. (HANNA, 1999, p.186)

Hoje, sabe-se que a prática feminina do balé é vista por muitos não só de forma positiva, mas como garantia de certo *status* social elevado. Fazer balé é considerado “chic”, prática comumente relacionada à educação feminina e à elite econômica. Nesse sentido, “O respeitável de hoje é frequentemente o ultrajante ou repulsivo de ontem” (HANNA, 1999, p. 186). É preciso, portanto, compreender o que ocorreu ao longo desses séculos para que essa mudança se configurasse. Entende-se a complexidade dessa questão e sua amplitude temporal e cultural, contudo, considera-se que este questionamento é um importante ponto a ser incitado nesta pesquisa. Sendo assim, acredita-se que a busca pelo conhecimento de fatos e personalidades históricas do balé possa ser um caminho para se aproximar de possíveis respostas.

Diante dessas perspectivas, ressaltam-se duas bailarinas devido a seus feitos considerados revolucionários para o cenário do balé no século XVIII. São elas *Marie Sallé* e *Marie Camargo*. Segundo Anderson (1987) citado por Assis e Saraiva:

Marie Sallé (1707-1756), que manteve para o público uma imagem de pureza, apesar das desconfianças de que seria lésbica, foi uma das primeiras a abolir os incômodos trajes da época, como as perucas e sapatos altos. Marie Camargo (1710-1770) encurtou as saias e foi uma das primeiras bailarinas a dançar como homem e alcançar brilhantismo técnico, até então reservado aos bailarinos. (ASSIS; SARAIVA, 2013, p.30)

Figura 3: *Marie Sallé 1732, de Nicolas Lancret*



Fonte: <https://goo.gl/aLgYFr>

Acesso em: 4 mai. 2017

Sobre os feitos de Camargo com relação à vestimenta, Pereira (2006) relata que a pequena diminuição no tamanho das saias gerou grande polêmica e também fez com que a bailarina conquistasse grande popularidade. De acordo com o autor, a insatisfação da classe que financiava os espetáculos da época diante desse fato, fez com que as bailarinas da Ópera voltassem atrás e aumentassem o comprimento das saias.

Figura 4: *Marie Anne Cuspis de Camargo*



Fonte: <http://studiodeveloppe.webnode.com.br/historia-do-ballet/>

Acesso: 4 de mai. 2017

Segundo Bourcier (2006), o século XVIII caracterizou-se como um momento de grande importância para a dança clássica. A primeira metade do século foi tida como um momento muito positivo para a evolução do balé. Durante este período, houve a ascensão de uma classe burguesa rica, a qual, inicialmente, contribuiu para o aumento de público desta arte. A criação de um decreto real (1731) estabeleceu o regulamento dos salários dos bailarinos e bailarinas. Dois importantes escritos de dança⁶ foram publicados contribuindo para a disseminação dos ensinamentos de balé, e também, para seu registro histórico. Foi também, nesse período que a técnica desenvolveu seu caráter de virtuose.

Entretanto, há autores como, Hanna (1999), Assis e Saraiva (2013) que afirmam que o século XVIII foi marcado por um grande desprestígio da dança clássica. Segundo esta perspectiva, Hanna discorre:

As revoluções francesa e industrial (nos séculos XVIII e XIX) desfecharam sérios golpes no prestígio da dança, atirando-a do epítome de apresentação masculina real ao nadir de apresentação feminina ‘inferior’. No meio da elite sócio-política, as atividades do corpo passaram a ser associadas à frouxidão moral e os embaraços à produtividade econômica. Recorrendo às antigas perspectivas bíblicas e gregas do potencial da dança para exprimir as emoções dos executantes e despertar os sentimentos dos espectadores, os dirigentes dessas revoluções analisaram negativamente a dança masculina como uma distração diante de seus objetivos. (HANNA, 1999, p. 184)

O corpo, que durante o século XVII foi tido como lugar do divertimento e virtuosismo, passou, neste momento, a ser entendido como instrumento de produção. Para obter o lucro, a força de trabalho passou a ser vendida de forma muito mais acentuada. Essa nova visão de funcionalidade do corpo somada à retomada de um pensamento mais conservador com relação às práticas corporais, assim como a baixa remuneração, levaram os homens a renunciar à profissão de bailarino.

Diante desse cenário, a mulher passou a ter mais oportunidades e se destacar nas apresentações. O romantismo do século XIX, o qual será elucidado posteriormente, consolidará o que Hanna denomina como “eclipse da supremacia masculina no palco da dança

⁶ *La Chorégraphie ou L'Art de décrire la danse par caractères, figures et signes démonstratifs avec lesquels on apprend facilement de soy-même toutes sortes de danses* (A coreografia ou arte de descrever a dança por caracteres, figuras e sinais demonstrativos através dos quais se aprende facilmente por si mesmo todos os tipos de dança) publicado em 1700 por Raoul-Auger Feuillet. *Le Maître à danser* (O professor dança), publicado em 1725 por Pierre Rameau.

(1999, p. 187)” e levará a representação da figura feminina ao seu apogeu nos enredos dos balés. Dados esses panoramas, considera-se importante refletir sobre o papel social da mulher naquele contexto e a que circunstâncias ela conseguiu se estabelecer e ascender dentro do universo do balé clássico.

Como já foi dito, até o final do século XVII a prática do balé era restrita aos homens, a dança cênica era um espaço negado à mulher, a quem só era permitido frequentar as plateias e dançar em alguns bailes de corte. Após a profissionalização do balé foram necessários vinte anos até que a primeira mulher conseguisse se inserir nesse espaço, e quando se inseriu foi mal vista socialmente durante muitos anos, tendo sua imagem associada à imoralidade – em algumas culturas essa visão pejorativa ainda se mantém. As bailarinas só começaram a ser valorizadas e ganhar papéis de destaque à medida que os homens foram renunciando desse espaço para ingressarem nas revoluções, guerras e no mercado industrial. Sendo assim, por mais que essa conquista feminina possa ser entendida como uma ascensão social para as mulheres daquela época é importante considerar, também, as causas e os interesses que se encontraram implícitos nesse fato. Em um primeiro momento, as mulheres foram inseridas na dança clássica, não por um reconhecimento de suas possíveis contribuições, mas sim por uma demanda causada pelo desvencilhamento masculino dessa prática artística. Apesar disso, através de suas habilidades técnicas e artísticas, as mulheres conquistaram um largo prestígio e realizaram, e seguem realizando, grandes feitos no balé.

Nesse sentido, o século XIX se caracteriza como marco da representação e valorização feminina no balé, pois, como veremos adiante, é neste período da história que a supremacia masculina é vencida e que se consolidará o ideal de feminilidade que é associado à figura da bailarina clássica.

2.2 Os balés românticos do século XIX e a construção do imaginário da bailarina clássica

A partir do final do século XVIII, começou a se desenvolver na Europa o romantismo, movimento artístico que repercutiu em diversos países e se estendeu até o fim do século XIX.

Esse movimento foi marcado pelo culto ao indivíduo e a sua subjetividade. Os valores renascentistas de culto à racionalidade humana e apreciação das culturas greco-romanas passaram a ser substituídos pela valorização da sensibilidade. Nesse período, "a sensibilidade tem primazia sobre a razão; o coração e a imaginação assumem o poder, sem o controle de uma autocensura. O resultado é uma inflação dos sentimentos e de sua expressão" (BOURCIER, 2006, p. 199).

A consolidação do romantismo na dança cênica europeia foi um pouco mais tardia do que em outras áreas artísticas. Em 1832, o balé *La Sylfide* deu início à era dos balés românticos, os quais são representados até os dias atuais. Foi por meio destes balés que as mulheres conquistaram seu maior prestígio cênico. A partir desse período, o balé passa a ser entendido como um lugar tipicamente feminino e as mulheres passaram a ser as personagens principais dos enredos.

Segundo Bourcier “uma grande novidade caracteriza a técnica romântica: as pontas (2006, p. 201)”, que se torna o principal símbolo de feminilidade no balé. A primeira sapatilha de ponta foi desenvolvida pelo coreógrafo Filippo Taglioni em 1832, a fim de conceber a personagem *Sylfide*, interpretada por sua filha Maria Taglioni, a leveza e a impressão de eternidade – características da mulher idealizada no romantismo. Diante disso, Wollz, Cerqueira e Muller afirmam:

No momento em que Maria Taglioni subiu nas sapatilhas de ponta, o que mais tarde viria a se tornar o elemento simbólico que caracteriza a dança clássica, estabeleceu-se o auge da mulher no balé, pois essa proeza só era reservada às mulheres. Taglioni passou a ser referência de bailarina, não só pelo seu corpo de sílfide, mas também como figura feminina, por inúmeras bailarinas idealizando uma tendência à idolatria da feminilidade no balé. (WOLLZ, CERQUEIRA e MULLER, 2016, p. 752)

Vejamos uma imagem representativa do fato citado:

Figura 5: *Maria Taglioni em La Sylfide*



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marie-taglioni-in-zephyre-bw.jpg>
Acesso em: 22 jul. 2017.

Diante desse panorama faz-se necessário refletir também sobre o papel controverso das sapatilhas de ponta, as quais colocam a mulher em evidência no balé, mas ao mesmo tempo também oprimem as mesmas. A leveza e beleza que as sapatilhas de ponta imprimem as movimentações femininas escondem grande esforço e muita dor, tornando o balé uma prática muito mais dolorosa para as mulheres do que para os homens. Além disso, a ideia de que a bailarina deve esconder sua dor e sofrimento através do sorriso e da harmônica e virtuosa execução técnica dos movimentos, se configura como mais uma forma de opressão e também uma espécie de manipulação psicológica em prol do silenciamento das bailarinas.

Isso acontece porque as sapatilhas são elaboradas sem preocupação com o conforto e sim com a sua eficiência. Segundo Santos, mesmo tendo sofrido algumas evoluções em sua estrutura a grande maioria das sapatilhas ainda são feitas com materiais arcaicos como madeira, pregos, cola e papel (2009). Atualmente existem algumas poucas marcas de sapatilha

de ponta que têm investido na fabricação de sapatilhas personalizadas para cada tipo de pé. Estas costumam conferir um pouco mais de conforto às bailarinas, no entanto, tratam-se de marcas importadas que possuem um preço extremamente alto.

Contudo, as sapatilhas de ponta marcaram a ascendência feminina e o fim da supremacia masculina no balé. A figura de destaque passou a ser a primeira bailarina em detrimento dos personagens homens e do corpo de baile, os quais passaram a assumir papéis secundários (AQUINO, 2011.). Os homens, que já estavam abandonando a prática do balé desde o século XVIII, como já foi dito anteriormente, a partir de 1830, perdem totalmente o seu prestígio no palco. Segundo Hanna, inversamente ao que acontecia durante os primórdios do balé, em 1840 as mulheres passam a transvestir papéis masculinos.

Entretanto, a autora pondera que este fato não concedia a mulher “os poderes e prerrogativas que acompanham a identidade masculina” (1999, p.188). Embora elas ocupassem papel principal nos palcos, fora deles ainda eram os homens que dominavam, eram eles que detinham os cargos de professor, diretor, coreógrafos e produtores. Sendo assim, eram os homens que “determinavam as normas de trabalho e a sequência do comando: quem ocupava qual lugar e dançava qual papel, quantas vezes e com quem” (HANNA, 1999, p.189).

Figura 6: M'elle Caroline Lassia interpretando um personagem masculino em Paquita



Fonte: <http://www.alamy.com/stock-photo/paquita.html>

Acesso em: 22 jul. 2017

Segundo Wollz, Cerqueira e Muller (2016) os balés românticos do século XIX influenciaram a construção do imaginário da bailarina clássica. Os enredos de balé que anteriormente costumavam se basear em temas da antiguidade grega e romana, durante o romantismo passaram a tomar como inspiração, romances dramáticos, lendas e contos de fadas - histórias carregadas de arquétipos de gênero e que exaltavam a mulher em sua representação de delicadeza e fragilidade. Ainda sobre os enredos, observa-se que a personalidade e o papel social que era desempenhado pelas personagens femininas não se modificavam muito de repertório para repertório. “O balé clássico tendia a apresentar duas imagens contrastantes de mulher – a do inatingível, idealizado ou reprimido amor virginal, ou a da apaixonada namorada” (HANNA, 1999, p. 250). Em ambas as representações, a figura feminina é retratada através de modelos comportamentais e físicos de feminilidade que reforçam a imagem de fragilidade e submissão da mulher. Sobre essa perspectiva Hanna pontua:

No Ocidente, a era romântica do século XIX, reagindo contra a Idade da razão, revela fascínio pelo oculto, pelo exótico, pelo sobrenatural e os mistérios da mente. Como os contos de fadas e sua prole degenerada de romances baratos, pornográficos e melodramáticos, as imagens da dança dão forma tanto a devaneios românticos como a iluminadas angústias e ambiguidades sexuais. Encantadoras fantasias de belas senhoras, homens galantes, situações exóticas e góticas glosam a falta de independência da mulher e chamam a atenção para a sua consequente submissão ao homem. (HANNA, 1999, p 255)

No que se refere às representações dos papéis sociais de gênero nos balés românticos, é importante considerar que, por mais que as personagens femininas tivessem adquirido o protagonismo das tramas, eram os personagens masculinos que deveras agiam nas histórias. De acordo com Caton “Em *La Sylphide* e *Giselle*, as obras-chaves daquela época, eram os homens, James e Albrecht, respectivamente, que lidavam com os problemas da trama, faziam as escolhas e agiam, enquanto as personagens femininas eram passivas” (CATON, 1994, p. 98).

Assim, os balés românticos do séc. XIX foram responsáveis por trazer para o universo das bailarinas as sílfides, princesas, fadas e garotas do campo. Essas personagens eram, e ainda são, arquétipos femininos construídos social e culturalmente de acordo com os ideais de feminilidade daquela época. Desde então, esses ideais passaram a fazer parte do imaginário da figura da bailarina. Ou seja, tanto suas imagens corporais quanto suas formas de comportamento foram atreladas a esses arquétipos. Segundo Canton “O romantismo no balé imprimiu à imagem da bailarina um tom etéreo” (1994, p. 64).

A mulher exaltada pelo romantismo e seus balés não era vista como uma mulher comum, e sim idealizada a partir de imagens femininas sobre-humanas conforme os desejos masculinos daquele período. A partir dos balés românticos, para dançar balé já não bastava possuir habilidades técnicas, era preciso aproximar-se do imaginário dessas personagens. Fato que ocasionou e ainda ocasiona uma árdua busca, por parte das bailarinas, para se enquadrarem a esse ideal de feminilidade.

Para Beaouvoir, conforme Stela Gonçalves Aquino “quanto mais os traços e movimentos de uma mulher parecem harmonizados, mais ela alegra o coração dos homens. Isso porque essa mulher parece mais sobrenatural, escapando as formas das coisas naturais (AQUINO, 2011,p. 17).” Em acordo com essa perspectiva nossa autora continua:

Através das narrativas, das roupas leves e das sapatilhas de ponta, a bailarina não é uma mulher que habita o mundo real. É um sopro, um suspiro de fantasia. Nos ballets do período romântico esse ideal de 'mulher incorpórea' é levado ao extremo [...]. (JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2011, p. 17)

No que se refere aos padrões corporais impressos aos corpos femininos, pode-se afirmar que no decorrer da trajetória do balé observa-se a imposição de rígidas normas estéticas referentes à aparência considerada ideal para a prática dessa arte (MOURA, 2001). O tipo de corpo considerado ideal para a prática do balé – magro e longilíneo – também se configura como uma herança dos balés românticos do século XIX. Segundo Santos:

A relação entre elegância e esbelteza surgiu no século XIX, quando a estética romântica agraciou a figura da bailarina etérea com o corpo magro e esguio erguido na ponta do pé. O aspecto longilíneo e pálido do corpo de Marie Taglioni marcou os primórdios do corpo *Slim* como idealização de beleza e, desde então, essa é a noção predominante, tanto na dança clássica quanto na nossa cultura física e estética. (SANTOS, 2009, p. 74)

Os atributos como, fragilidade, pureza, leveza e delicadeza, características idealizadas na mulher durante o romantismo e personificadas nas personagens femininas dos balés românticos, eram, e comumente, ainda são associados à magreza. Daí advém a ideia de que as bailarinas precisam ser magras. No que se refere aos padrões de beleza da bailarina, Wollz, Cerqueira e Muller discorrem:

O padrão de corpo das bailarinas ainda é baseado no corpo euro-americano, sem muitas curvas e longilíneo, com membros alongados e finos, que corresponda aos estereótipos da bailarina romântica europeia, que seja uma sílfide, uma fada, uma princesa, leve, graciosa, magra, jovem, que tenha

disciplina e determinação para fazer o sacrifício de ajustar seu corpo a essas regras. (WOLLZ, CERQUEIRA, MULLER, 2016, p. 754)

Sendo assim, faz-se importante retomar as considerações feitas pela autora Naomi Wolf (1992) sobre os ideais de beleza e feminilidade, discorridas no capítulo anterior, no item 1.2, que também se aplicam no contexto do balé. Os padrões de beleza feminino, originários da cultura europeia do século XIX e idealizados em corpos euro-americanos – pouco curvilíneos e muito alongados – ditam e delimitam não só a aparência das mulheres como, também, suas formas de se relacionar entre si. Nesse sentido, a busca pelo corpo dito ideal para a prática do balé, cria uma intensa insatisfação e negação ao próprio corpo, principalmente na realidade brasileira, em que as mulheres dificilmente se enquadram nesse biotipo físico. Além disso, essa corrida pelo padrão ideal também favorece a competição entre as bailarinas, pois só aquelas que conseguem se adequar a esse ideal de corpo que, certamente, conquistarão vagas em renomadas escolas, companhias e papéis de destaque nas apresentações.

Esse ideal de feminilidade estiliza os corpos das bailarinas valorizando um modelo único de beleza em detrimento de outros, este fato torna o balé antidemocrático, pois desconsidera as diversidades físicas e comportamentais das mulheres. Nem mesmo as crianças estão livres dessa exigência pelo biotipo físico, magro e longilíneo. Para ingressar os estudos em algumas escolas tradicionais, as pequenas bailarinas têm que se submeter, primeiramente, às provas de aptidão física, que avaliam se as meninas possuem requisitos corporais como, flexibilidade e magreza.

Feita essa análise histórica sobre as representações femininas nos balés românticos do século XIX, entende-se que a reprodução dos mesmos até os dias atuais contribuiu para a perpetuação dessa arte e de seu ideal de feminilidade. Ainda hoje, quando escutamos, lemos ou dizemos a palavra balé, muito provavelmente a primeira imagem que se vem à cabeça é relativa a um balé de repertório, com uma princesa bailarina, magra e branca, executando movimentos delicados e graciosos. Segundo Wollz, Cerqueira e Muller:

O biotipo da bailarina vem ultrapassando séculos e diferentes culturas, e por mais que o balé clássico não seja mais uma arte voltada para a elite francesa, sua globalização não quebrou o padrão corporal da sílfide, que é buscado e venerado por quem dança. Esse panorama pode ser influenciado pela reprodução dos balés românticos, os chamados balés de repertório, como já foi dito, o que pode justificar a procura por esse corpo magro e frágil, ainda nos dias atuais. (WOLLZ, CERQUEIRA, MULLER, 2016, p. 754)

No entanto, é importante refletir e considerar que esse ideal foi construído, imposto e reproduzido no séc. XIX por uma elite econômica, branca, que pertencia à burguesia europeia. Sendo assim, sua reprodução através dos anos conserva não somente esta arte em si, e seus padrões de corpo, como também, os valores e conceitos pertencentes a essa classe social. Isso quer dizer que as representações das imagens corporais de belas moças, magras, graciosas e bondosas, além de servirem como referências de aparência física para as bailarinas, também dizem respeito a uma feminilidade adequada aos estereótipos de gênero. Por trás dessas imagens femininas encontram-se valores e normas, instituídos há muitos anos, que propõem um padrão único de ser mulher e de ser bailarina, o qual não respeita as diferenças corporais, e não condiz com a realidade atual, caracterizada pelas múltiplas possibilidades de ser feminina e de desempenhar diversos papéis sociais.

Diante desses panoramas, é importante considerar também, que no decorrer da história da dança cênica ocidental, surgiram várias tentativas de se quebrar esse ideal de corpo, especialmente após o advento da dança moderna e contemporânea. É fato que muito já foi discutido e construído em função dessas novas formas. Entretanto, “essa lógica de exigência de certo biotipo da bailarina permanece no ensino e na prática do balé e na montagem do repertório tradicional por companhias e escolas de dança (ANJOS; OLIVEIRA; VELARDI, 2015, p. 440).” Nesse sentido, apesar de se reconhecer a existência de professores e escolas que se propõem a pensar o ensino-aprendizagem de balé de maneira mais prazerosa, inclusiva e democrática, estas ainda aparentam ser ações minoritárias no que tange ao balé clássico. No contexto nacional, ainda são claras as interferências desse modelo de imagem corporal e comportamental feminina no balé, e é com ela que nossas meninas são, na maioria das vezes, apresentadas a dança.

A prática de balé durante a infância é algo muito frequente nas culturas ocidentais, principalmente nas classes econômicas média e alta. Nessas aulas, como já foi brevemente exposto no item 1.4 desta pesquisa, é extremamente comum a representação e valorização de arquétipos femininos como recurso didático. Através da ludicidade e da utilização dessas imagens femininas arquetípicas, a aula de balé torna-se um lugar quase mágico onde as crianças aprendem a ser delicadas princesas, fadas e bonecas. Nesse sentido, o balé serve às pequenas meninas como aulas de etiqueta em que se aprende não só a forma adequada de ser bailarina como também a forma adequada de como ser feminina. São nos anos iniciais que as pequenas meninas aprendem como a bailarina deve ser, e esse aprendizado pode influenciar

de forma incisiva no modo com que elas irão lidar com seu corpo, sua feminilidade e com os papéis sociais de gênero impostos a elas.

Sendo assim, considera-se que a utilização massiva das personagens dos balés de repertório – princesas, fadas, sílfides, bonecas – como únicos exemplos a serem seguidos pelas pequenas bailarinas nas aulas de *baby class*, pode se caracterizar como um ato conservador, que delimita as possibilidades criativas e interpretativas das pequenas bailarinas, e ainda reproduz e potencializa os papéis sociais de gênero feminino, que oprimem e subestimam a mulher.

Perante essas afirmações, faz-se necessário refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem por meio dos quais se estabelecem essas representações de feminilidade nas aulas de *baby class*, tema sobre o qual se discorrerá no capítulo seguinte.

3. O *BABY CLASS* E AS PRINCESAS BAILARINAS

No capítulo anterior, através da realização do estudo histórico sobre o percurso da mulher no balé clássico, foi possível compreender como esta prática artística foi se tornando um lugar tipicamente feminino e como a imagem da bailarina clássica foi sendo associada a certos atributos de beleza e de comportamento feminino.

Desse modo, entende-se que o balé clássico, ainda hoje, é tido como uma prática relacionada essencialmente com a feminilidade. Há muito mais mulheres atuantes nesta área do que homens, sendo que na infância, esse fato é ainda mais acentuado. Quantos meninos, abaixo dos dez anos que fazem balé nós conhecemos? As classes de balé infantil mostram-se como um espaço intensamente sexista, em que muitas crianças vivenciam experiências que reforçam papéis sociais de gênero, principalmente, aqueles compreendidos como femininos. O ideal de feminilidade é fortemente imposto e reproduzido na maioria dessas aulas, as quais podem acabar funcionando também, como espécies de “aulas de reforço da etiqueta feminina”.

Diante desse panorama, o presente capítulo propõe analisar e refletir, através de uma perspectiva crítica e feminista, algumas questões de gênero que se fazem tão fortemente presentes na prática do balé infantil, mais especificamente nas turmas direcionadas às crianças ainda muito pequenas – *baby class*. Para tanto, busca-se compreender e analisar, através do referencial teórico encontrado e de minhas experiências enquanto professora da área, quais seriam as principais características dessas turmas, como se dão alguns de seus processos de ensino-aprendizagem, quais os possíveis elementos que fazem delas um lugar tão feminizado e como alguns discursos e práticas já naturalizados dentro das salas de aula podem contribuir para o reforço e manutenção de estereótipos femininos.

3.1 Breve panorama sobre o *baby class* no Brasil

Sabe-se que o ensino de balé no Brasil se iniciou oficialmente em 1927 com a fundação da escola de danças clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro por Maria Olenewa. Posteriormente, no final da década seguinte até a década de 1940, muitos profissionais europeus da dança clássica, assim como Olenewa, migraram para o Brasil e aqui

fundaram suas Academias e Companhias de dança, expandindo o ensino de balé pelo território nacional (SAMPAIO, 2000).

Desde então, segundo Sampaio (2000), percebe-se que houve pouco esforço para adaptar esses métodos estrangeiros às especificidades físicas e culturais dos bailarinos brasileiros, pois no Brasil ainda não há uma metodologia de balé institucionalizada que seja especificamente brasileira. Desse modo, compreende-se que, em sua origem, o ensino de balé produzido aqui fundamenta-se essencialmente nos métodos desenvolvidos pelas grandes escolas clássicas: *Vaganova* (escola russa); *Royal Academy of Dance* (escola inglesa); *Balanchine* (escola estadunidense); *Cecchetti* (escola italiana); Ópera de Paris (escola francesa) e Método Cubano (escola de Cuba).

Nessas escolas a iniciação à técnica de balé é recomendada a partir dos sete anos (CAMINADA & ARAGÃO, 2006, *apud* WOLLZ, CERQUEIRA E MULLER, 2016). Esta recomendação de uma idade mínima se deve à complexidade dessa prática, principalmente no que diz respeito ao seu caráter de treinamento técnico e físico, que exige uma capacidade cognitiva e motora mais desenvolvida. Em acordo com essa perspectiva, Silva afirma:

Durante a sua prática, exige-se dos dançarinos e/ou bailarinos maturidade motora que lhes permita condições de acessar constantemente os movimentos com consciência dos elementos constitutivos da dança em seus aspectos técnicos e estéticos e em suas variáveis como: nível de esforço, tempo, ritmo, fluência, entre outras. (SILVA, 2013, p.19)

No entanto, sabe-se que no Brasil existem hoje muitas turmas de balé direcionadas a crianças a partir dos 2 anos de idade. Wollz, Cerqueira e Muller nos apontam uma possível justificativa para essa precoce iniciação a prática do balé clássico:

Esse novo panorama pode ter sido modificado nas últimas décadas em virtude de a criança chegar cada vez mais cedo no ambiente escolar. A própria Lei de Diretrizes e Bases alterou a iniciação obrigatória da educação infantil de cinco para quatro anos de idade, e com certeza esse fator tem influenciado a estrutura do ensino de balé clássico infantil. (CERQUEIRA; MULLER ;WOLLZ, 2016, p.755)

Acredita-se que outras possíveis motivações para esse quadro são as influências midiáticas e da indústria de consumo, as quais dispõem de uma série de produções com a temática balé, direcionadas para o público infantil, principalmente feminino. Por meio de produções de desenhos animados, como *Angelina Bailarina* (2009); filmes, tais como *Barbie e as Sapatinhas Mágicas* (2013), *A Bailarina* (2016); e também de diversos brinquedos, roupas, objetos e acessórios com a temática balé, as crianças são apresentadas a esse universo. O tema

bailarina se faz presente até mesmo na decoração de quartos de bebês meninas, ou seja, antes de abrir os olhos, de aprender a falar ou até mesmo antes de nascer, a figura da bailarina já pode estar inserida na vida das pequenas meninas. Desse modo, entende-se que, ao entrar em contato com essas produções, muitas crianças acabam, inicialmente, despertando o deslumbre por essas imagens femininas, e esse deslumbre, por sua vez, é o que acaba levando-as, posteriormente, a prática do balé. Desse modo, entende-se que as crianças vislumbram o balé como um meio de alcançar essas imagens de comportamento e aparência feminina.

As aulas de balé para crianças ainda muito pequenas geralmente são denominadas de *baby class*, *baby ballet*, *pré-balé* ou *iniciação à dança*⁷ e se direcionam ao trabalho com a faixa etária de 02 a 06 anos. Elas são comumente oferecidas por escolas livres de dança e também como atividade extraclasse por instituições privadas de educação infantil. Costumam acontecer uma ou duas vezes na semana com duração média de 45 minutos e caracterizam-se, por desenvolver, principalmente, os conteúdos precedentes a técnica sistematizada. Segundo Silva (2013), elas servem ao trabalho de base, para que, apenas mais tarde, as poses e movimentações mais elaboradas sejam introduzidas e trabalhadas.

Portanto, percebe-se que as turmas de *baby class* possuem uma natureza bem distinta das aulas de balé pautadas na aprendizagem da técnica sistematizada, direcionadas às crianças mais velhas. Estas últimas, principalmente aquelas que seguem os métodos já codificados, reproduzidos pelas escolas tradicionais, geralmente, cumprem uma estrutura lógica e progressiva de organização dos exercícios e de utilização dos espaços – as atividades começam a ser executadas no chão, passam para a barra, conquistam o centro e finalmente, são feitas em deslocamento nas diagonais –. Essa estrutura pouco se altera e seu conteúdo vai se ampliando de acordo com o nível de habilidade técnica que as/os bailarinas/os vão conquistando.

Já no *baby class*, essa estrutura, referente à progressão dos exercícios e à utilização do espaço, é muito menos cristalizada. As aulas de *baby class* possuem características bem distintas e singulares, posto que se direcionam à crianças ainda muito pequenas. Desse modo,

⁷ É importante salientar que há também muitas aulas intituladas de “iniciação a dança” que não possuem o balé como princípio básico. Essa denominação também costuma ser usada para referir-se a qualquer proposta que vise um trabalho primário, inicial em dança, seja esta de qualquer estilo (balé, dança contemporânea, jazz, etc.) ou até mesmo quando não há a intenção de se trabalhar um estilo de dança específico.

considera-se que as atividades propostas nessas aulas devem respeitar as peculiaridades da infância. Por isso, nessa fase não é recomendado, por exemplo, a realização dos exercícios na barra, nem tampouco a prática de movimentações mais complexas que exijam muito esforço físico, consciência e domínio corporal.

Nesse sentido, pode-se dizer que apesar de haver algumas escolas que realizam um trabalho mais tradicional e rígido, entende-se que o ensino técnico não deve ser considerado como o objetivo principal dessas aulas. Isso porque, faz-se importante conhecer e respeitar o estágio de desenvolvimento motor e cognitivo em que a criança se encontra, para que assim, não se ultrapassem etapas, preservando sua saúde física e mental e lhe proporcionando uma atividade prazerosa.

Nessas aulas visa-se um trabalho de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos cognitivos, motores, criativos e expressivos essenciais não só para uma boa prática do balé no futuro, mas para a realização de todo tipo de atividade cotidiana como, brincar, estudar, trabalhar, etc. Nesse sentido, entende-se que as aulas de *baby class* podem contribuir para a ampliação e o aprimoramento de diversas habilidades e capacidades das crianças como: coordenação motora; equilíbrio; conhecimento do esquema corporal e das funções básicas de algumas estruturas do corpo; percepção cinestésica; noções de ritmo, espacialidade e lateralidade, e da capacidade de memorização. Sendo assim, a prática do *baby class* pode ser entendida como uma atividade facilitadora dos processos de desenvolvimento da formação integral dos indivíduos, independente destes se tornarem profissionais da dança no futuro. De acordo com Gallahue e Ozmum, segundo Silva:

O balé aplicado para crianças nas escolas de dança, portanto, não deve resumir-se à aquisição da técnica ou relacionar a sua prática a uma mera atividade de cunho competitivo. Porém, deve contribuir para o aprimoramento das habilidades básicas e de padrões fundamentais do movimento com o objetivo de possibilitar às crianças o desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação efetiva e afetiva com o mundo. Isto é fundamental, pois se sabe que nem todas as crianças que fazem aula de balé se tornam bailarinas profissionais. (SILVA, 2013, p. 21)

Como consequência de todo esse cenário exposto até aqui, de maneira informal, é possível notar uma busca dos profissionais da educação em dança por uma formação específica nesta área. Contudo, dado que os estudos e práticas de ensino de balé, direcionados para esta faixa etária, são uma área ainda recente, e como o trabalho técnico das escolas clássicas aqui reproduzido, só se inicia com sete anos, surgem, principalmente nas duas

últimas décadas, inúmeras propostas metodológicas e tipos de aulas desenvolvidas especialmente para o *baby class* – ver Anexos A, B e C. Estas são difundidas, principalmente, através de cursos livres, workshops, seminários e encontros – ver Anexos D, E e F – ministrados por professores que, como nos afirma Wollz, Cerqueira e Muller (2016), criam suas estratégias de ensino de acordo com suas próprias experiências e estudos na área.

Essa maior liberdade por parte dos professores para montar sua própria metodologia, ocasiona uma grande diversificação tanto nas estratégias de ensino quanto no conteúdo das aulas de *baby class*. Há desde propostas que possuem um ensino mais técnico, que prioriza a aprendizagem de movimentações e nomenclaturas básicas, valores e hábitos considerados característicos desta prática, até aquelas propostas que abdicam totalmente da técnica clássica nesse primeiro momento, possuindo uma abordagem muito mais voltada para o incentivo do desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas e afetivas da criança.

Os cursos e workshops, direcionados ao trabalho com o *baby class*, são um relevante modo de colaborar para a formação e qualificação dos professores. Algumas propostas costumam dialogar e interagir com conhecimentos atuais oriundos de outras áreas, como a psicologia, cinesiologia, pedagogia, dentre outros. Um bom exemplo desse tipo de proposta é o curso oferecido pela professora Paola Bartolo⁸, o qual dialoga com conhecimentos provenientes da neurociência. Nesse curso, constituído de atividades práticas e teóricas, Paola objetiva estimular e orientar os professores para uma prática criativa de balé direcionada a crianças de 2 a 7 anos utilizando os estudos da neurociência como base para se desenvolver os aspectos psicomotores das crianças e também sua consciência corporal.

No entanto, percebe-se que a grande maioria dos professores ainda costuma atentar-se apenas para o conteúdo técnico do balé e para o desenvolvimento de capacidades e habilidades psicomotoras das crianças, deixando em segundo plano as questões sócio-político-culturais que perpassam os processos de ensino-aprendizagem do balé na infância. Segundo Shapiro (1998) tais questões referem-se a: “Que tipo de visão humana e social impele nosso trabalho educacional? (p 36)” e “que gênero, classe social ou etnia é mais valorizado na sala de aula ou estúdio de dança? (p. 41)”. Além das movimentações propostas e do aprimoramento das possibilidades corpóreas o que mais a criança que frequenta aulas de balé pode estar aprendendo?

⁸ Refere-se aqui ao Curso de Qualificação para Professores de Ballet Infantil por Paola Bartolo Módulos III e IV realizado dia 25 de Outubro de 2015, em Belo Horizonte.

Essas questões são entendidas como uma espécie de currículo oculto, pois são aprendidas e muitas vezes, também ensinadas, de maneira não explícita e consciente. Certas práticas e discursos são tão reproduzidos e naturalizados nas aulas de *baby class* que, muitas vezes, a reflexão e discussão, por parte dos professores, de questões como estas, tão essenciais para o processo de formação dos indivíduos, acabam não acontecendo. É nesse contexto que se inserem algumas problemática relativas às perspectivas feministas presentes nos processos de ensino-aprendizagem do *baby class*.

3.2 Problemáticas feministas no *baby class*

É preciso destacar que a prática do balé compreende uma série de ações e significados que lhe conferem sentidos, os quais reverberam na aparência e nas formas de comportamento de quem dança, ou seja, interferem em suas apresentações e representações de gênero (SANTOS, 2009). Neste contexto, entende-se que o balé não se restringe apenas ao aprendizado técnico e ao desenvolvimento e treinamento das capacidades físicas, motoras e cognitivas das mulheres que o praticam, ele também pode desempenhar uma importante influência na forma como as mesmas vivenciam sua feminilidade.

Esta constatação torna-se ainda mais relevante no contexto infantil. Se o balé já é visto como uma prática tipicamente feminina, na infância essa visão se intensifica tornando-se um fato quase consolidado. Quantos professores e alunos de balé infantil do gênero masculino nós conhecemos? Na realidade brasileira, a maioria tanto de professores, quanto de alunos destas aulas é do gênero feminino. Dentre as práticas artísticas realizadas durante a infância, a aula de balé talvez seja o espaço mais marcado pelo feminino. Isso acontece porque, no imaginário coletivo, o balé para crianças é uma prática que está diretamente relacionada com a construção e com o reforço da feminilidade das pequenas meninas que o praticam, servindo-lhes como aulas de etiqueta de como ser menina (SANTOS, 2009).

Considerando-se o contexto de produção de sentidos gerados pelo balé e a perspectiva assumida nesta pesquisa, dirigiremos nosso olhar para alguns dos fenômenos comunicativos que se estabelecem nas aulas de *baby class*. Ou seja, através das linguagens, verbal e não verbal, dos discursos reproduzidos e de seus possíveis significados e implicações sociais, políticos e culturais, perceberemos o reforço aos estereótipos associados ao feminino. Por isso, a partir de então, dedicar-se-á a análise desses discursos. Como eles se apresentam nas

aulas de *baby class* e como contribuem para a reprodução e manutenção de valores e normas de comportamento e aparência feminina?

3.3 Os recursos lúdicos e o uso da linguagem metafórica nas aulas de *baby class*

Como se pôde perceber, no item 3.1 desta pesquisa, existe uma grande variedade de propostas metodológicas e trabalhos desenvolvidos para o *baby class*. Todavia, a presença de recursos lúdicos utilizados como métodos de ensino-aprendizagem é algo muito frequente. Segundo Silva acontece porque:

A infância é a fase das brincadeiras, e incluir o lúdico no campo de ensino do balé clássico, neste contexto, tem como pressuposto o duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo, e a construção do conhecimento, processos estes fortemente interligados. Não se pode negar que o brincar desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Desse modo, não oportunizando esse brincar estaríamos negando nossa própria história de aprendizagem. O lúdico favorece a autoestima e a interação da criança, propiciando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, por meio dele, a criança tem sua curiosidade estimulada e sua autonomia exercitada. (SILVA, 2013, p 11)

Assim, entende-se que a utilização de recursos lúdicos no *baby class* não é só uma estratégia de convite e convencimento para que as crianças realizem as aulas, posto que estas ficam mais divertidas e atraentes com a utilização dos mesmos. É também, um poderoso procedimento pedagógico para os processos de ensino-aprendizagem infantil. Por isso, é tão utilizado com as crianças, não só no ensino de dança, como por diversos segmentos educativos. Através das brincadeiras, jogos, da contação de histórias e da interpretação de personagens, é possível se construir um caminho para que a criança desenvolva suas habilidades motoras, cognitivas e criativas, e também, possa transformar e ampliar tanto suas percepções sobre a realidade, quanto suas formas de expressão.

Dentre os recursos lúdicos frequentemente utilizados pelos professores nas aulas de *baby class*, estão as expressões orais compostas por analogias e metáforas, referenciadas por Pereira (2007) como expressões analógico-metafóricas. Segundo Marulanda (2015), nessas aulas os exercícios não são necessariamente nomeados com a nomenclatura específica do balé – *plié, tendú, souté, elevé, etc.*. Para se referirem as movimentações típicas dessa prática de dança, muitos professores costumam basear os exercícios no que a autora denomina de

“estrutura de fazer de conta” (p.50), que consiste na utilização de expressões que simulam movimentos e imagens cotidianas referentes ao universo infantil.

Através dessas expressões, a criança é convidada a transformar a sua realidade enxergando além do que se vê naquele momento, ampliando sua criatividade. Nesse sentido, por exemplo, os braços subindo e descendo podem ser comparados e referidos como “asas de cisne”, as pernas num simples movimento de *plié en dehors* – flexão dos joelhos com as coxas em rotação externa – podem se transformar em uma “janelinha abrindo e fechando”, e os pés em *flex* – flexionados – tornam-se “pés de palhaço”.

Além de desenvolver as capacidades criativas das crianças, entende-se que a utilização dessas metáforas e analogias também auxiliam na execução e na construção da qualidade dos movimentos, assim como nos aponta Marulanda:

Estas formas de nomear os exercícios, embora não utilizem uma nomenclatura "oficial" do ballet, fazem parte do cotidiano da aula e criam imagens interessantes para entender sensações e intenções no exercício. [...] o uso de certas palavras, metáforas e explicações permite descobrir formas implícitas de entender o sistema de movimento e sua incorporação. (MARULANDA, 2015, p.50)

A partir de sua observação empírica às aulas de *baby class*, realizadas em uma escola de dança localizada em Salvador, a autora relata como se dá essa utilização de expressões metafóricas nos processos de ensino-aprendizagem de balé.

A professora pede para fazer o alongamento de "borboleta". As alunas, sentadas no chão, juntam os pés e simulam com as pernas as asas de uma borboleta para alongar os músculos da bacia que servirá para o trabalho *en dehors* do resto da aula. A "borboleta" aqui, serve como imagem metafórica para explicar uma posição (pernas juntas para alongar os músculos da bacia), um movimento (bater as pernas para cima e para baixo, simulando o movimento das asas e aprofundando o alongamento), e uma intenção (não pode ser um movimento forte, pelo contrário, deve ter certa delicadeza para simular o voo da borboleta). (MARULANDA, 2015, p.51)

De acordo com o panorama exposto por Marulanda, entende-se que as imagens metafóricas trazidas pelos professores, através de suas expressões orais, podem orientar e auxiliar na compreensão do movimento pela criança para que ela consiga executar os exercícios segundo a proposta e intenção planejada e almejada pelos professores.

No entanto, é importante entender que essas imagens metafóricas inspiram, ilustram e significam mais que a mera demonstração, pois possuem significados, os quais podem, simultaneamente ao ensino das movimentações, transmitir também outras informações (SANTOS, 2009). Segundo Pereira, esses significados:

[...] emergem na interação social, sendo co-construídos com base nas várias dimensões do contexto. [...] Nessa perspectiva, as expressões linguísticas não possuem significados em si mesmas, e sim um significado potencial. O significado é gerado através de estímulos aos ouvintes que estruturam espaços mentais, constroem mesclagens conceituais a partir da informação linguística restrita e da ativação de certos esquemas. (PEREIRA, 2007, p. 3)

Sendo assim, entende-se que os significados das metáforas, analogias e imagens, presentes na linguagem dos professores, são construídos pelos mesmos e interpretados pelos alunos de acordo com suas específicas vivências sociais e culturais. Porém, é importante considerar também que essa potência dos significados da palavra é um aspecto geral presente em qualquer discurso. Ela é imensurável, pois não temos como controlar a forma como somos compreendidos pelo outro. Daí advém a necessidade de atentar-se sobre o que se quer dizer e qual a melhor maneira para tal, principalmente nos ambientes educativos, como é o caso das aulas de balé para crianças.

Em acordo com essas perspectivas, acredita-se que além de incentivar a criatividade e auxiliar na execução dos movimentos, como já foi dito, as expressões orais, analógico-metafóricas, também podem difundir certas normas, valores, regras e formas de comportamento. Portanto, seu papel nas aulas do *baby class* não se restringe apenas a um recurso técnico e incentivo da criatividade. Elas também transmitem discursos, os quais, por sua vez, podem influenciar na formação da identidade das crianças.

Contudo, o uso de analogias e metáforas na linguagem dos professores de balé é tão frequente que acaba se tornando um hábito naturalizado (PEREIRA, 2007). Desse modo, muitas vezes, os docentes apenas as reproduzem sem se conscientizar sobre seus possíveis significados e representações sociais, políticos e culturais e suas eventuais implicações nas formas de conduta e aparência das alunas. Por exemplo: quando uma professora de *baby class*, com o objetivo de fazer as pequenas meninas se movimentarem com as costas mais alongadas, diz que “as bailarinas precisam ser elegantes como uma princesa”, as alunas que estão com as costas mais inclinadas e relaxadas certamente irão se lembrar da postura com que as figuras das princesas são frequentemente representadas e alongarão suas costas. Porém, o que as crianças entendem por “ser elegante”, “ser bailarina” e ser “princesa”? Ser bailarina, ser princesa e ser elegante são necessariamente sinônimos? Além de alongarem as costas o que mais as crianças podem estar aprendendo com esse tipo de afirmação?

Considerando o fato de que a grande maioria de alunos do *baby* são meninas e que essa prática é tipicamente relacionada com o universo feminino e com a construção da

feminilidade na infância (SANTOS, 2009), compreende-se que, muitas dessas expressões metafóricas, podem também, dizer respeito às representações de feminilidade que se apresentam nessas aulas. Por isso é importante que os professores se atentem para os possíveis discursos ocultos dessas expressões orais analógico metafóricas, para que elas possam ser usadas conscientemente de modo a contribuir para seu ensino-aprendizagem sem, no entanto, se tornar uma forma de potencializar estereótipos femininos.

Entretanto, é importante salientar que não é apenas através das metáforas e analogias presentes nas expressões orais dos professores que as lições e modelos de conduta e comportamento feminino são aprendidas e ensinadas nas aulas de *baby class*. Há outras práticas que também o fazem.

3.4 Balé é coisa de menina? O reforço dos estereótipos

Como foi visto no item 1.3 desta pesquisa, sabe-se que os papéis sociais de gênero começam a ser determinados desde o nascimento do indivíduo, e que é na infância que ele recebe os maiores estímulos determinantes para a construção desses papéis. Através de sua interação com os meios de socialização a criança aprende as formas de conduta e as funções sociais adequadas ao seu gênero. Como nessa fase da vida ela ainda não possui uma consciência crítica mais desenvolvida, acaba reproduzindo e naturalizando estes aprendizados, tornando-os inconscientes.

Desse modo, entende-se que quando entram nas aulas de *baby class*, muitas meninas já apresentam noções bem estabelecidas sobre o comportamento feminino adequado aos seus papéis sociais de gênero. Em sua maioria, elas também já chegam ao balé, em alguma medida, reconhecendo a imagem idealizada da bailarina clássica – delicada, meiga, magra, bela, etc. –, enquanto símbolo de feminilidade.

Sendo assim, pode-se afirmar que muitas meninas começam a ter vontade de fazer balé não apenas para aprender a dançar, mas principalmente, para aprenderem a se tornar uma bailarina, no sentido da imagem feminina que ela representa. Na faixa etária que compreende o *baby class*, as crianças muitas vezes nem possuem a consciência de que a palavra “bailarina” se relaciona também a uma profissão. Para elas, esta palavra refere-se a um modelo idealizado de mulher que além de dançar balé, e movimentar-se de modo gracioso, é

bela, delicada, educada, magra e admirada.

Nesse sentido, no que se refere às expectativas familiares, acredita-se que a maioria das mães e pais que colocam suas meninas no balé não almeja, necessariamente, que elas se tornem bailarinas profissionais no futuro. É comum eles colocarem suas filhas nessa prática de dança para que elas adquiram atributos como, postura, disciplina, bons modos e até mesmo para que elas percam peso. Sobre essa perspectiva, Santos (2009) apresenta a seguinte reflexão:

Pergunto-me quais são as perspectivas de mães e pais que apostam no balé como atividade para seus filhos ou suas filhas, desde a mais tenra idade: seria o aprendizado do código de dança? Ou a aquisição de hábitos, costumes e práticas que conferem sentido ao balé? [...] digo que a segunda hipótese é a mais presente. Tais práticas e hábitos incluem não apenas o ritual de preparo e a aula de dança, mas também um modo de (bom) comportamento e de aprendizado daquilo que chamamos de etiqueta. (SANTOS, 2009, p.34)

Sendo assim, por mais que não tenham isso claramente consciente, a grande maioria, tanto das famílias quanto das pequenas meninas, costuma associar a prática do balé na infância ao aprendizado da feminilidade socialmente tida como ideal para as mulheres. Segundo Santos “a prática de balé na infância pode constituir-se como um aprendizado simultâneo da técnica de dança e dos modos de ser menina, civilizada, educada e elegante” (2009, p. 15). Fato esse que nos apresenta um motivo para ser tão rara a presença de meninos nesses espaços.

Quem nunca escutou, principalmente durante a infância, a seguinte afirmação: “balé é coisa de menina”. Apesar de se saber que tanto as mulheres quanto os homens podem praticar balé, e que essa prática, durante a infância, pode levar a criança, independente de seu gênero, ao desenvolvimento de aspectos psicomotores e afetivos, as aulas de *baby class* seguem se configurando como um espaço feminino. A presença de meninos em aulas de *baby class* é um raro acontecimento. Isso acontece porque ainda existe um grande preconceito com relação aos homens praticarem balé. Nesse sentido, Wolzz, Cerqueira e Muller pontuam que:

[...] mesmo que haja o interesse dos pais em colocar um menino numa dessas turmas, sabemos que a pressão social para manutenção dos modelos tradicionais é grande. Torna-se um peso para a família que terá que bancar o ônus do preconceito. São valores naturalizados que quase se confundem com a ordem da natureza, mas são forjados na ordem da cultura, visando a preservação e conservação "dos valores e dos bons costumes" (WOLLZ, CERQUEIRA, MULLER, 2016, p. 758).

Contudo, ainda segundo Wollz, Cerqueira e Muller, “[...] é interessante notar que meninas, cada vez mais, atuam em esportes antes considerados masculinos, como futebol e o

skate, sem que isso coloque em questão sua feminilidade. Por que será então que o inverso não é tratado da mesma forma? (p. 758)”

Acredita-se que a resposta para esse questionamento está, justamente, na lógica patriarcal de hierarquização entre os gêneros, referida no primeiro capítulo dessa pesquisa e caracterizada, basicamente, pela dominação masculina e subordinação das mulheres aos homens. Sob essa perspectiva as características e ações tidas como tipicamente masculinas são superiores às femininas. Portanto, se uma menina realiza uma atividade, a qual é discriminada como masculina, por mais que ela encontre certa resistência social, isso não, necessariamente, coloca em questão sua feminilidade. Afinal, nesse caso ela está realizando uma atividade “superior”, aproximando-se do que tem mais valor.

O que pensamos quando vemos uma mulher ou até mesmo uma menina realizando algum feito tido como viril, másculo? Muito provavelmente, o primeiro pensamento não é a respeito de sua feminilidade ou sexualidade. Primeiro nós a admiramos, pois ela conseguiu fazer algo muito valorizado, que apenas os homens fazem. Nesse sentido ela é vista como especial. No entanto, o inverso não se aplica da mesma forma. Sob a lógica da hierarquização dos gêneros, e consequentemente do machismo, um homem, ou mesmo um menino, que realiza atividades tipicamente femininas está rebaixando-se, aproximando-se do inferior. Ele está colocando em risco sua superioridade, e logo, sua masculinidade.

Todavia, é importante salientar que, mesmo o balé sendo uma prática tida como tipicamente feminina, principalmente na infância, também há meninos que o praticam e que quando isso ocorre a eles também são ensinados e cobrados modelos de conduta e aparência de acordo com seus papéis de gênero. Sendo assim, percebe-se, por exemplo, que quando há meninos nas aulas de *baby class*, a eles não são ensinados os mesmos atributos que as meninas, uma vez que a referência passa a ser o príncipe e não a princesa. Ou seja, diferente do que podem pensar muitas pessoas que ainda cultivam perspectivas preconceituosas e machistas, nessas aulas, os meninos não aprendem como ser meninas. Ao contrário, as figuras masculinas das narrativas do balé são representações do estereótipo varonil – príncipes, reis, piratas, homens do campo. Segundo Santos:

Seja personificando princesas de comportamento dócil ou heróicos príncipes, seja *dando vida* a objetos inanimados como pedras preciosas ou flores, as crianças que dançam balé performatizam seus corpos e contam histórias sobre uma determinada forma de ser mulher, ou de ser homem. Por meio da dança, meninas e meninos aprendem condutas e códigos de movimento, ou seja, performances, que poderiam ser traduzidos como formas de

comportamentos adequados a um e outro. (SANTOS, 2009, p. 66)

Como visto no capítulo 2, os papéis de gênero das mulheres e dos homens são distintos e estilizados no balé. A personagem feminina é frequentemente representada como ser frágil e romântico enquanto o personagem masculino age nos conflitos da trama. Nesse sentido, ainda segundo Santos, verificamos uma importante reflexão:

[...] se o discurso do balé endossa os padrões de gênero, na sua forma *naturalizada*, utilizando-se da clássica e tão controversa oposição binária masculino-feminino, não poderiam os homens ter mais interesse na dança, visto que ela delinearía sua força, habilidade e resistência, enfim, seus traços de masculinidade? Nas narrativas, não são os homens que agem e fazem as escolhas, endossando a noção de superioridade masculina? [...] o problema da participação do homem na dança clássica estaria localizado nos momentos em que ele não age, ou seja, não dá suporte ou manipula a bailarina, e não interpreta seu teatro gestual: são as ocasiões da dança pura, abstrata que seriam impróprias para eles. Por quê? Sem a necessidade de agir, ao homem restaria a execução de passo e movimentos, gestos e posturas que o colocariam na posição de objeto – a ser admirado, contemplado, e escrutinado pelo olhar do espectador. Na perspectiva tradicional da diferença dos gêneros, esse não seria o lugar esperado de um homem. Ao contrário do que ocorre com atividades como o boxe, ou práticas esportivas coletivas como o futebol, vôlei e basquete entre outros (no qual a existência de metas e objetivos é o que impele a ação dos participantes), no balé, o objetivo é (ou pode ser) dar-se a ver da forma mais bela possível. Embora essa beleza resida tanto no virtuosismo, na velocidade e na agilidade empregues em certos movimentos, quanto na delicadeza expressa em posturas e gestos – é apenas pela graciosidade que o balé parece ser reconhecido. (SANTOS, 2009, p. 50)

Diante desse cenário, a prática do balé que já é tida como uma arte feminizada, no *baby class* pode se tornar ainda mais fortemente relacionada com o universo feminino. Isso acontece porque a ausência de meninos nessas aulas pode realmente, fazer com que elas sejam pensadas apenas para meninas. Muitas vezes o vocabulário e as referências utilizadas pelas professoras relacionam-se diretamente com o que é tido como típico e único do universo das mulheres. Por isso, as classes de *baby class* podem ser entendidas como um “ritual de iniciação de como ser meninas para meninas” (Santos, 2009, p.47).

De acordo com os estudos realizados no capítulo 2, foi possível compreender como a imagem da mulher idealizada durante o período do romantismo se inseriu no balé e como ela se associou à imagem da bailarina clássica compondo seu estereótipo, o qual, até hoje, permanece fortemente reproduzido e valorizado na dança clássica. Esse estereótipo de bailarina composto por características como magreza, leveza, delicadeza e fragilidade, acaba levando as mulheres que praticam balé a uma incessante busca por esses padrões de beleza e comportamento.

No *baby class*, as formas como se dão essas relações entre as alunas e a imagem ideal da bailarina acontece de modo muito mais sutil. No entanto, talvez exatamente por isso, acredita-se que ela possa exercer tanta influência sobre a forma como essas pequenas meninas vivenciam sua feminilidade. Nas aulas de *baby*, como as meninas ainda são muito pequenas não é comum, por exemplo, uma cobrança por parte dos professores com relação ao biótipo físico – magro e longilíneo – tido como ideal para a prática do balé. Porém, as figuras das princesas, fadas, bonecas e das próprias bailarinas românticas, habitualmente utilizadas nessas aulas como referência feminina, acabam exercendo essa função por si só. Suas imagens dizem muito a respeito de uma forma específica e estereotipada de aparência e comportamento das mulheres. Nesse sentido, Santos pontua:

[...] na mesma medida em que a referência de tais imagens é eficaz para as crianças na personalização do modelo cênico criado pela tradição, são reforçados os estereótipos que dominam a cena da dança clássica, principalmente aqueles que dizem respeito à feminilidade da bailarina. (SANTOS, 2009, p.38)

Nas aulas do *baby class*, percebe-se que as figuras femininas que mais são utilizadas como referência, além da própria imagem idealizada da bailarina clássica, são as personagens dos contos de fadas, principalmente as princesas. Desse modo, pretende-se aproximar dessas personagens e refletir criticamente sobre o ideal de feminilidade que as compõem, a fim de entender suas possíveis influências nas vivências de gênero das meninas que praticam o *baby class*.

3.5 Imagens femininas: dos Contos de Fadas às Princesas Disney

Percebe-se que a imagem das princesas é frequentemente utilizada nas aulas de *baby class* praticamente como sinônimo da figura da bailarina. Inicialmente, entende-se que essa associação acontece devido ao fato dessas personagens possuírem características muito parecidas com o estereótipo da bailarina clássica. Tal associação, no entanto, não se configura como um acontecimento de origem recente e restrito às aulas de balé para crianças. Ela advém da relação entre o balé e os contos de fadas, que se estabeleceu durante o século XIX na Europa.

Baseando-se nessa perspectiva, a imagem das princesas e fadas não só lembra e se enquadra no estereótipo da bailarina, como, em outro momento, quando representadas nos

balés românticos, ajudaram a construí-lo. Segundo Santos:

[...] essa associação já começava a ser delineada, no momento em que os contos de fada foram utilizados como pano de fundo para criações coreográficas na dança. [...] O *maitrê* francês, Marios Petipa (1818-1910), recorre aos contos de fadas utilizando-os como temas coreográficos para seus balés. Na Rússia czarista do final do século XIX, Petipa começou a criar peças monumentais para a aristocracia. A bela Adormecida (1890), O quebra-nozes (com Lev Ivanov, 1892), Cinderela (com Checetti e Ivanov, 1893), D. Quixote (1869) e a célebre O Lago dos Cisnes (com Lev Ivanov, 1895) são algumas obras clássicas. (SANTOS, 2009, p.40)

Segundo Canton (1994), o fato de essas histórias serem muito conhecidas proporcionava mais afinidade por parte dos espectadores fazendo com que os coreógrafos pudessem se concentrar mais nos aspectos técnicos e espetaculares da dança. Os enredos mágicos dessas histórias criavam a ambientação perfeita para o desenvolvimento do virtuosismo técnico, característico do balé naquele período. Ainda sobre essa temática, Canton acrescenta:

A era romântica da Europa do começo do século XIX, com sua fascinação pelo sobrenatural e pelo ideal etéreo da bailarina, certamente preparou o terreno para o formato do balé de conto de fadas. Mas foi com Petipa que esses contos se transformaram nos temas mais adequados para os libretos de balé. Além de saber como usar essa duradoura atração pelo sobrenatural, Petipa conseguiu espelhar as alterações mágicas na trama narrativa dos contos através das alterações virtuosísticas de posturas exigidas pelos passos e posições de balé. (CANTON, 1994, p. 97)

Esses contos de fadas, utilizados por Petipa nos balés do século XIX, nascem a partir de narrativas folclóricas europeias que eram contadas através da tradição oral. No final do século XVII, Charles Perrault compilou algumas dessas histórias no livro *Histórias da Mamãe Ganso – Histories ou contes de temps passé* ou *Histoires de ma mère l'Oye* – datado de 1697, adaptando-as às versões infantis com a intenção de civilizar e educar as crianças. Posteriormente, durante o século XVIII, os contos de Jacob e Wilhem Grimm, frutos inicialmente de um projeto que buscava valorizar a cultura oral alemã, foram se voltando também para o público infantil e adquirindo um cunho educativo (Borges, 2010). No entanto, segundo Kehl (2006), essas narrativas tradicionais só adquiriram um caráter verdadeiramente infantilizado, no sentido de infância tal como conhecemos hoje⁹, no século XIX.

Desde então, esses contos foram construindo um espaço consolidado, não só no balé

⁹ Segundo Kehl (2006), a ideia de infância como compreendida hoje advém do século XIX e deve-se a dois fatos: (1) a progressiva exclusão dos pequenos do mundo do trabalho, na medida em que a Revolução Industrial criou espaços de produção separados do espaço familiar e (2) os ideais iluministas e os novos códigos civis trazidos pela revolução burguesa que passaram a reconhecer as crianças como sujeitos, com direito tanto a proteções legais específicas quanto ao reconhecimento de uma subjetividade diferenciada da dos adultos.

como, também na literatura infantil ocidental. Atualmente, suas histórias e personagens permeiam as vivências das crianças nos mais variados contextos. Através da mídia e dos meios de consumo os personagens desses contos deixam de habitar somente a literatura e passam a ter suas imagens reproduzidas em brinquedos, materiais escolares, adornos e mobílias, roupas e filmes. Como se pode observar nas figuras seguintes, que são apenas alguns exemplos dessa conformação:

Figura 8: Abajur da princesa Ariel



Fonte: <http://www.startecimport.com.br/produto/abajur-princesas-corselet> (Acesso em Nov. 2017)

Figura 7: Boneca Princesa Branca de Neve



Fonte: <https://www.magazineluiza.com.br/disney-princesas-minha-primeira-princesa-branca-de-neve-mimo/p/2148644/br/bpdy/> (Acesso em Nov. 2017)

Figura 9: Vestido da Chapeuzinho Vermelho



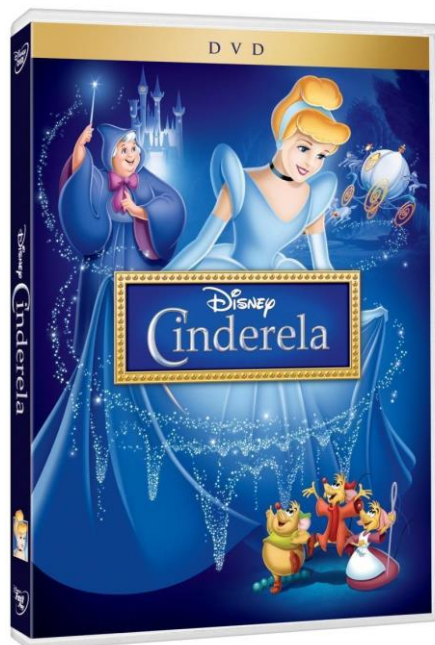
Fonte: <https://goo.gl/eKMkHW> (Acesso em Nov. 2017)

Figura 10: Caderno Conto de Fada



Fonte: <https://goo.gl/K3x5HJ> (Acesso em Nov. 2017)

Figura 11: Filme Cinderela



Fonte: <http://www.ocamundongo.com.br/capas-oficiais-de-cinderela-em-bd-nacional/>
(Acesso em nov. 2017)

Como discorrido no item 3.2 desta pesquisa, a grande maioria dos professores de balé infantil utiliza o lúdico para desenvolver as capacidades criativas, cognitivas, afetivas e motoras das crianças e simultaneamente tornar suas práticas mais divertidas e prazerosas. É nesse contexto que os contos de fadas se inserem no *baby class*. De acordo com Wollz, Cerqueira e Muller:

Como recurso da ludicidade, os contos de fadas, que permeiam o universo infantil feminino, são utilizados em aula. Princesas, fadas e a própria imagem da bailarina romântica, com o biotipo de sêlfide, vestida de tutu e sapatilha de pontas, são explorados no ensino do balé infantil para o aprendizado dos aspectos de leveza e graça característicos da técnica. (WOLLZ, CERQUEIRA E MULLER, 2016, p. 757)

Entretanto, é importante ponderar que, por mais que esses contos tenham suas origens no passado e que ainda hoje são muito reproduzidos, eles não são neutros e atemporais. Seus enredos e personagens são imbuídos de sentidos e significados referentes ao contexto histórico, social e cultural em que foram escritos, e sendo assim, dizem respeito à valores e normas de comportamento e aparência, instituídos há muitos anos. Nesse sentido, Canton apresenta o seguinte apontamento:

Embora os contos de fadas sejam em sua maioria, baseados em antigo material folclórico oral, não podem ser encarados como relíquias da tradição. Não são atemporais, universais ou neutros como nos querem crer. Através da adaptação de histórias orais para textos literários, esses contos foram revisitados, reescritos e modificados segundo o espírito da época de seus autores. São trabalhos criados por autores específicos, projetados em contextos sócio-históricos e culturais particulares. Perrault escreveu seus contos segundo os códigos da corte de Luís XIV, ao passo que os Grimm imprimiram novos valores da burguesia alemã às suas histórias. É por isso que esses contos devem ser reavaliados e encarados como documentos sócio-históricos e estéticos tanto quanto como resultado de criação pessoal. (CANTON, 1994, p.12)

De acordo com essa perspectiva, no que se refere aos personagens dos contos de fadas, entende-se que estes carregam uma série de valores morais e normas de comportamento herdados há séculos. Nesse sentido, são repletos de estereótipos de gênero, os quais, “[...] espelham modelos anacrônicos de comportamento feminino, que tinham e continuam tendo como centro princesas belas e submissas, príncipes corajosos e vitoriosos” (1999, p.99, *apud* SANTOS, 2009, p. 30).

No *baby class*, as personagens femininas dos contos de fadas que mais se fazem presentes são as princesas, as quais possuem características estéticas e morais que acabam sendo vistas pelas alunas como referenciais ideais para prática do balé. A questão é que essas figuras, apesar de possuírem algumas diferenças entre elas, acabam conferindo sempre um mesmo ideal feminino de comportamento e beleza, o qual consolida-se em corpos jovens, brancos e magros que se vestem com muito brilho e *glamour*. Sobre esse padrão feminino Santos afirma:

Nas histórias que são contadas, podemos perceber que as princesas dos contos de fada têm uma personalidade em comum, que consiste em serem boas e generosas, frágeis, talentosas para as tarefas domésticas, extremamente lindas, esbeltas e delicadas e, por esses adjetivos, conseguem encantar as pessoas e até mesmo os animais. Geralmente vivem em conflito com uma vilã, frequentemente uma bruxa malvada, ou um vilão, e esperam pela chegada de seu príncipe, um homem belo, corajoso e forte que surge no meio deste conflito para salvá-las dessa situação e tornar-se imediatamente seu amor verdadeiro. (SANTOS, 2016, p. 362)

De acordo com essa perspectiva, entende-se que a valorização das princesas dos contos de fadas pode reforçar o estereótipo feminino pautado na fragilidade e submissão, pois como foi evidenciado, estas geralmente dependem de uma figura masculina para resolver seus conflitos. No entanto, sabe-se que hoje, através de toda a luta e conquista feminista referida no primeiro capítulo desta pesquisa, essa imagem da mulher submissa vem sendo cada vez mais questionada e desconstruída. Desse modo, essa valorização de um mesmo padrão

estereotipado de comportamento feminino, ideal aos papéis sociais de gênero, não condiz com as múltiplas possibilidades que confere ser mulher na contemporaneidade.

Recentemente, percebe-se, no cenário dos cursos de balé infantil, a recorrente presença das aulas temáticas, referidas no item 3.1 desta pesquisa. Nesse modelo de aula, todas as atividades são desenvolvidas de maneira lúdica, tendo como base uma história ou um personagem oriundo de algum livro, filme ou desenho infantil. Nesse contexto, as princesas da Disney, fruto, em sua maioria, de releituras dos contos de fadas europeus, são as imagens femininas mais utilizadas como ideal de aparência e comportamento. Além das tradicionais personagens dos balés de repertório, as versões da Disney de princesas como: Branca de Neve, Rapunzel e Ariel, assim como as princesas criadas especialmente para produções cinematográficas infantis, como Merida, Ana e Elza, são inseridas no universo do *baby class*. Esse fato, acaba por intensificar ainda mais a associação do imaginário coletivo entre as figuras da bailarina e da princesa e, também o ideal de feminilidade que ambas representam.

De acordo com esse contexto, é relevante ponderar que a forma como a *Walt Disney Company*, empresa de entretenimento, comunicação e mídia de massa, retrata as princesas dos contos de fadas, trata-se de uma readaptação de histórias tradicionais. Nos filmes da Disney as personagens são construídas de acordo com o imaginário social em voga sobre os papéis da mulher. Sendo assim, compreende-se que, desde o seu primeiro filme de princesas, Branca de Neve (1937), até o último lançamento, Moana (2016), a empresa realizou significativas mudanças na personalidade e nos discursos de suas personagens.

Acredita-se que a partir do filme *Mulan* estreado em 1998 essas mudanças tornaram-se mais concretas e perceptíveis. Assim como Mulan, as princesas Tiana de *A Princesa e o Sapo* (2004); Rapunzel de *Enrolados* (2010); Merida de *Valente* (2012) e, Ana e Elza de *Frozen* (2013) apresentam atributos comportamentais que se desviam do ideal da mulher frágil e submissa, frequentemente representado nas versões mais tradicionais dos contos de fadas. Merida e Elza, por exemplo, não possuem intenção de se casar e permanecem solteiras ao final da trama. Porém, é importante salientar que o mercado de entretenimento também está atento aos movimentos e demandas sociais contemporâneas e tem alta capacidade de transformar, até mesmo, discursos políticos - antirracistas, anti-homofóbicos e feministas - em produtos. Desta forma, essas “novas princesas”, suas personalidades e discursos, podem representar sintomas da cultura atual, mas também não deixam de ser um produto, um claro modo de operação capitalista.

Outra questão importante, é que mesmo possuindo personalidades mais independentes, no que se refere à aparência, percebe-se que “todas seguem um determinado padrão de beleza, que consiste em ser magra, com cintura fina, traços finos e delicados, geralmente com olhos e cabelos claros” (SANTOS, 2016, p 379). Desse modo, compreende-se que o que caracteriza as princesas como tal, não é apenas o fato de se casarem com um príncipe, mas sim o padrão de beleza e algumas formas de comportamento relacionadas a ele. A partir de sua pesquisa de campo sobre a influência das princesas Disney em crianças, realizada em 3 escolas de ensino infantil do interior de São Paulo, Bueno relata que:

A predominância do referencial estético como um critério de definição de uma princesa surgiu como o grande argumento operado pelas crianças. Mais do que estar em uma marca de produtos chamada *Princesas* ou se casar com um príncipe, para a maioria delas o que constituía uma princesa era, afinal, um belo vestido, uma coroa e um comportamento destacável, fosse pela bondade ou fosse pela elegância. Neste sentido, enquanto um critério ligado à forma pela qual alguém se apresenta, o referencial estético apontado pelas crianças indicava uma corporalidade requerida para a construção dessa feminilidade entendida como princesa. (BUENO, 2012, p.150)

Diante desse panorama, percebe-se que, se nas aulas de *baby* já existe uma forte valorização do ideal estereotipado da bailarina e da princesa, nas aulas temáticas então, esse fato é ainda mais potencializado. Toda a aula gira em torno desse arquétipo feminino. As meninas aprendem a se comportar e dançar como uma princesa – caminhar elegante (no salto alto, ponta dos pés); saltar delicadamente (sem fazer barulho); ser educada e cumprimentar a professora/or com uma *reverance* (movimento de reverência) etc. Neste sentido, a relação do balé com o aprendizado de regras de etiqueta feminina torna-se, mais uma vez, claramente perceptível.

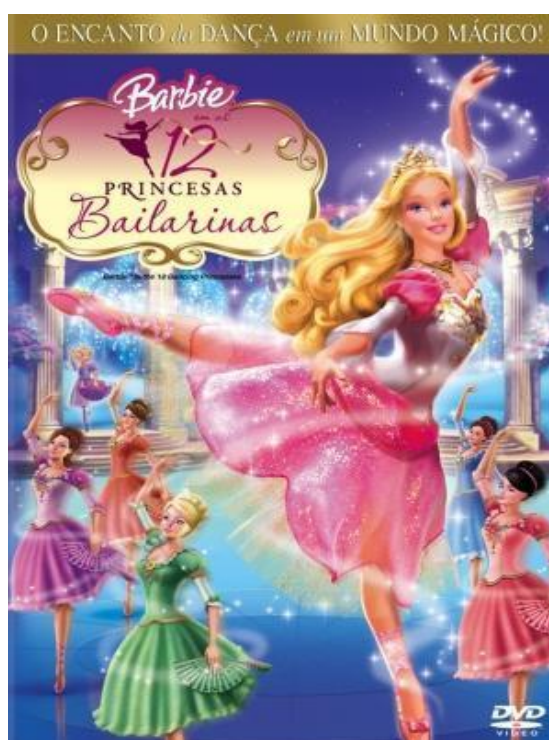
Não obstante, é importante considerar que essa cultura das princesas na infância não se restringe às aulas de balé. As crianças já se iniciam nessa prática de dança associando a figura da bailarina com as personagens femininas dos contos de fadas e desejando ser belas e elegantes como elas. Sobre essa perspectiva Santos pontua:

A influência das raízes aristocráticas e dos contos de fadas evidencia-se na figura da bailarina clássica que povoa o imaginário coletivo, os livros, os filmes e os brinquedos [...]. Contudo, acredito que essas características são marcas de uma feminilidade idealizada que transcende o campo da dança e é compartilhada por esferas como a família, a escola e a mídia. (SANTOS, 2009, p. 87,88)

Em concordância com Santos, acredita-se que essa associação feita pelas crianças entre o imaginário ideal da figura da bailarina e as princesas deve-se, também a outros meios

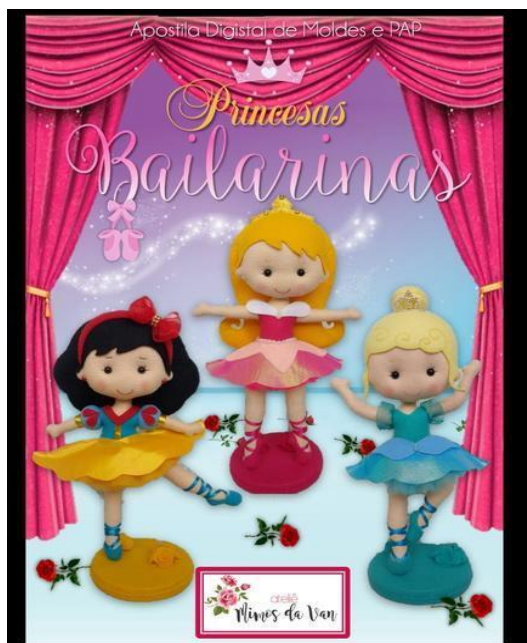
de socialização, sendo um fenômeno bastante complexo. Acredita-se que a mídia e os meios de comunicação e entretenimento são os agentes socializadores que mais reproduzem, disseminam e incentivam estereótipos femininos na infância e que as aulas de balé acabam por reproduzir tal condição. Os filmes da Barbie são um típico exemplo desse contexto. Nesses é comum a presença de princesas e fadas que dançam balé. Essas personagens também são frequentemente representadas por meio de brinquedos e livros como se pode observar nas figuras seguintes:

Figura 12: Filme As Doze Princesas



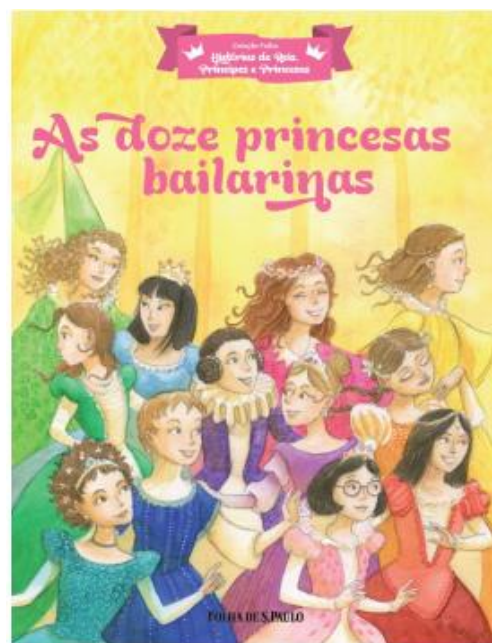
Fonte: <https://www.elo7.com.br/princesas-bailarinas/dp/A48753>
(Acesso em nov. 2017)

Figura 14: Bonecas Princesas Bailarinas



Fonte: <https://goo.gl/g8fmve>
(Acesso em nov. 2017)

Figura 13: Livro Doze Princesas Bailarinas



Fonte: <https://goo.gl/QEcu3J>
(Acesso em nov. 2017)

Diante do exposto, foi possível compreender porque e como a feminilidade nas aulas de balé para crianças é frequentemente estereotipada através da representação e potencialização de imagens femininas arquetípicas. Sendo assim, torna-se importante refletir sobre as possíveis consequências desse fato.

Entende-se que a estilização dos corpos das pequenas meninas ocorrida através dessa reprodução e valorização de um modelo reduzido de feminilidade torna essa prática artística restritiva, pois desconsidera as diversidades físicas e comportamentais das mulheres. Esse fato, além de limitar as possibilidades de vivências da feminilidade dentro das aulas de *baby*, também pode ocasionar frustrações e problemas de auto estima nas meninas que não se adequam a esses padrões. Segundo Wollz, Cerqueira e Muller:

O professor de ballet infantil deve ter cuidado ao seguir pelo caminho dos estereótipos e dos arquétipos femininos, visto que as crianças já sofrem as influências midiáticas sobre a construção e o papel que cada gênero deve possuir na sociedade. Criamos assim a ideia de que existe um só modo de ser feminina, de ser bailarina. [...] faz-se necessário que o professor de baby class tenham um novo olhar no momento de lecionar o balé infantil, tendo o cuidado de mediar as aulas utilizando vários tipos de referências, e não somente aquelas relacionadas ao universo dos contos de fadas e balés de repertório. Desta forma, pode-se ensinar a técnica clássica e a feminilidade para as meninas nas aulas de baby class, assim como os aspectos *aplomb*¹⁰, graciosidade e leveza característicos do balé, mas sem gerar cobrança e o estigma nas alunas, trabalhando várias formas estéticas de beleza e de ser

¹⁰ Palavra de origem francesa que pode ser entendida como altivez, graciosidade, elegância e leveza.

No entanto, percebe-se que muitos professores de *baby class* permanecem reproduzindo e potencializando esse modelo único de feminilidade sem explorar outras possibilidades de ser feminina e de ser bailarina. Sendo assim, compreende-se que por mais que existam, no cenário atual do *baby class*, uma grande oferta de cursos, workshops e eventos para a capacitação e formação de professores dessa área, ainda há uma carência de pensamentos e ações pedagógicas em dança voltadas para as questões sócio-político-culturais.

Acredita-se que isso acontece porque, apesar do ensino-aprendizagem de balé para crianças de 02 a 06 anos se configurar como uma prática recente no Brasil, como foi visto no item 3.1 desta pesquisa, compreende-se que muitos professores ainda reproduzem uma forma tradicional de ensino, não se atentando para as questões sócio-político-culturais que permeiam o ensino de dança. Por isso faz-se importante refletir sobre as práticas tradicionais de ensino-aprendizagem do *baby class* de modo a repensá-las. O que se entende por ensino/pedagogia tradicional? Como ele se apresenta no *baby class*, e como ele pode contribuir para o reforço do estereótipo feminino? É sobre esses questionamentos que se pretende discorrer adiante.

4. PERSPECTIVAS FEMINISTAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO *BABY CLASS*

Diante de todo o panorama, apontamentos, análises e reflexões, exposto até então, este capítulo se propõe a discorrer sobre duas perspectivas pedagógicas e suas respectivas implicações no ensino-aprendizagem de *baby class*. A primeira delas é a Pedagogia Tradicional e a segunda a Pedagogia Feminista Para a Dança Da Criança.

4.1 A pedagogia tradicional no ensino-aprendizagem do *baby class*

Embora não tenhamos encontrado um levantamento de dados específico sobre as práticas pedagógicas do *baby class*, o que é possível se verificar nas práticas cotidianas enquanto professora da área é que, muitos professores e estúdios de dança ainda ensinam balé através de uma abordagem de ensino-aprendizado que se baseia na pedagogia tradicional. Acredita-se que isso aconteça devido a relação que o balé clássico possui com a ideia de tradição. Através de um olhar crítico sobre a história do balé, como já vimos nesta pesquisa, é possível perceber como seu ensino foi e ainda é frequentemente pautado na tradição.

Nesse sentido percebe-se que muitos professores de balé ainda compreendem essa prática de dança como uma técnica pronta que deve ser transmitida de geração a geração mantendo-se da forma que foi aprendido. Em tal contexto, Sampaio afirma:

Apesar de toda uma evolução ter acontecido na dança desde o séc. XVII até os dias de hoje, na qual o ballet sofreu sucessos e decadências, ainda [...] muitos de nós professores, têm uma visão do balé como uma arte totalmente presa ao passado, reproduzindo, com fidelidade, conceitos de épocas em que os espetáculos foram criados ou em que foram pensados. Esta arte, por ser fruto de uma formação tradicionalista em dança, faz¹¹ com que professores repetissem as formas como aprenderam, ocorrendo na maioria das vezes, sem maiores reflexões no que tange a sensibilidade, possíveis implicações físicas e psicológicas do bailarino/aluno atuante nesta prática. (SAMPAIO, 2000 *apud* RESENDE, 2010, p.6)

Essa ausência de reflexões direcionadas às experiências dos bailarinos, evidenciada na citação acima, pode ser entendida pela extrema valorização dos professores de balé em detrimento dos alunos. Isso acontece, porque, nas formas tradicionalistas de ensino, os professores são considerados os únicos detentores e transmissores dos conhecimentos. No

¹¹ Nota-se que a conjugação do verbo “fazer” está incorreta nesta citação. No entanto, a mesma foi transcrita fielmente, mantendo-se exatamente como aparece na fonte oficial.

ensino de balé a figura dos *maitres*¹² foi, e em muitas situações, ainda é vista, como o símbolo maior de conhecimento e poder, o qual dificilmente deve ser contestado. Sobre essa relação professor-aluno Stinson discorre:

Na maioria das aulas de técnica o professor é a autoridade e a única fonte de conhecimento reconhecida. Todos alunos olham para o professor e para o espelho, e o professor frequentemente olha para o espelho também, vendo os alunos através de suas imagens refletidas. Não existe interação entre os alunos. Espera-se que a voz do professor seja a única voz ouvida, exceto em casos de perguntas dirigidas a alunos específicos. O professor diz e mostra aos alunos o quê e, em alguns casos, como fazer os exercícios propostos. Alunos tentam copiar o movimento feito pelo professor. O professor, então, corrige-os verbalmente, os alunos repetem o movimento até a hora de mudar de sequência. [...] na realidade, a maioria do treinamento na área de dança consiste em aprender como seguir direções - e como segui-las bem. O modelo para pedagogia tradicional de dança parece representar a figura do pai autoritário. (STINSON, 1995, p.78, 79)

Dessa forma, no que diz respeito ao conteúdo desenvolvido nas práticas de balé pautadas por práticas educativas tradicionais, percebe-se que ocorre uma supervalorização do trabalho técnico em detrimento de aspectos formativos relacionados às questões sociais, afetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. As atividades desenvolvidas em sala de aula servem essencialmente ao treinamento das habilidades corporais, e como consequência desse tecnicismo ocorre uma objetificação do corpo. Este é visto, tanto pelos professores quanto pelos próprios bailarinos, como um instrumento ou ferramenta a favor da prática de dança (SHAPIRO, 1991). Esse treinamento é imbuído de uma série de regras, as quais ditam ideais de beleza e valores comportamentais entendidos como necessários à prática do balé. Portanto, as aulas acabam atuando como uma forma de adestramento físico e moral aos corpos de quem realiza essa prática de dança. Sobre esse aspecto, Resende pontua:

Percebe-se ainda que o ensino tradicional da dança clássica traz em sua história um lado um tanto desumanizador. Muitos de nossos professores compartilham uma filosofia oriunda das tradições ocidentais que discutem o corpo na dança por meio de seu tamanho, sua forma, sua técnica, sua flexibilidade. Este corpo é transformado e considerado um objeto biológico e fisiológico, desprovido de emoções e sentimentos. Para este corpo é projetado somente a tão almejada e inatingível "perfeição". (RESENDE, 2010, p.11)

Ainda segundo Resende (2010), nessa perspectiva o corpo não é visto em sua totalidade e por isso suas experiências, sentimentos, necessidades, pensamentos e relações

¹² No balé, entende-se por *maitre* os professores mais velhos que, no passado, tiveram grande experiência e renome como bailarinos de grandes companhias e que, posteriormente, dedicaram ou ainda dedicam-se ao ensino de balé em grandes escolas e companhias.

com o outro, muitas vezes, são desconsideradas. Esse fato acaba por desencadear outra característica pontual dessa forma tradicional de se ensinar balé: a falta de diálogo entre as práticas realizadas em sala de aula e a realidade sócio-político-cultural em que ela se insere. Nas práticas de ensino-aprendizagem tradicional, como o objetivo primeiro é o treinamento de habilidades, as atividades realizadas em sala de aula costumam não dialogar com o que acontece fora dela. De acordo com Stinson (1995), na pedagogia tradicional de dança é cobrado dos alunos, que durante as aulas, eles deixem qualquer tipo de problema pessoal fora da sala de aula. “Em algumas aulas, até mesmo os 'sentimentos físicos' devem ser ignorados ('no pain, no gain' - se não há dor, não há ganho)” (p. 81). Nesse contexto, é comum bailarinos ouvirem de seus professores frases como: *Deixe os problemas lá fora, Agora esqueça tudo e aproveite a aula dando o seu melhor*. De acordo com essa perspectiva Shapiro traz uma importante reflexão:

Quando olhamos criticamente, começamos a entender que nossos sistemas educacionais fazem pouco no que tange ao conhecimento relacional, à conexão da vida dos alunos com o currículo, à valorização das opiniões dos alunos, ao processo de compreensão do self e da sociedade em relação à ideologia dominante, ou à assistência ao desenvolvimento dos alunos como seres humanos críticos e criativos preocupados com questões sociais mais amplas. (SHAPIRO, 1998, p.40)

De acordo com o panorama exposto, segundo Stinson (1995), é possível compreender que a pedagogia tradicional para o ensino de balé também contribui para perpetuar o sistema social tal qual ele é. Desse modo, no que se refere aos papéis sociais de gênero, o silenciar dos alunos gerado pelas relações hierárquicas entre professor-aluno e as exigências técnicas e estéticas ocasionadas pela objetificação do corpo, têm consequências diferenciadas para alunas. Diferentemente do que acontece com os homens que fazem balé, os quais, geralmente, iniciam-se nessa prática mais tardiamente, no momento em que “[...] estão na adolescência ou na idade adulta, quando já desenvolveram algum sentido de identidade individual e ‘voz’ ” (p. 80), as mulheres costumam entrar no balé ainda em tenra idade. Esse fato acaba por contribuir para que elas naturalizem mais facilmente, padrões, normas e valores morais que ditam seu comportamento e aparência, visto que na faixa etária em que se encontram ainda não desenvolveram sua capacidade de consciência crítica. Sendo assim, a autora afirma:

Este tipo de treinamento as ensina a silenciar e a fazer aquilo que lhes é mandado, reforçando as expectativas culturais para ambas, crianças e mulheres. [...] além de reforçar a ideia da mulher passiva e quieta (ou 'menina boazinha') o treinamento de dança também intensifica as expectativas culturais em relação à imagem da mulher. A estética atual de dança requer um corpo esbelto e comprido, exigência esta que chega ao

extremo nas aulas de ballet. [...] no entanto, o treinamento de dança somente intensifica os valores de um mundo social mais amplo no qual tanto a dança quanto a mulher pertencem. (STINSON, 1995, p. 79,80)

Apesar das aulas de *baby class* possuírem suas características específicas, percebe-se que, na maioria dos casos, a forma como o balé é ensinado às crianças ainda não se distancia da pedagogia tradicional. Como foi visto no texto anterior, nessas aulas, não é comum haver uma cobrança, por parte dos professores, por um virtuosismo técnico, posto que elas possuem um caráter introdutório. Entretanto, características como, a intensa valorização e reprodução de uma forma de comportamento e aparência feminina estereotipada, assim como a frequente falta de atenção e diálogo com o contexto sócio-político-cultural, presentes em muitas aulas de *baby class*, demonstra a presença de concepções tradicionais no que tange seu ensino-aprendizagem.

Sendo assim, acredita-se que concordar com a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais na contemporaneidade colabora para um ensino retrógrado, em que as atividades são desenvolvidas através de uma perspectiva funcional, se restringindo apenas ao desenvolvimento de habilidades e capacidades corporais, sem dialogar criticamente com o contexto sócio-político-cultural. Neste caso, ao invés de se constituírem como uma experiência significativa em dança no que se refere a formação do indivíduo em sua totalidade, o ensino-aprendizagem do *baby class* acaba se tornando mais um modo de se conservar e reforçar padrões sociais, valores e normas de comportamento instituídos há muitos anos, os quais reforçam os papéis sociais de gênero.

Por isso, faz-se importante refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem do *baby class* de modo a tomar consciência sobre seus aspectos tradicionais e então poder transformá-los. Para tanto, acredita-se que é necessária a reflexão e implementação sobre outras abordagens de ensino que se atentam também para questões educativas sobre um ponto de vista político em que as ações pedagógicas sejam contextualizadas e dialoguem com as questões sociais atuais, entendendo o aluno como um corpo que é imbuído de identidade cultural e social. Nesse sentido, para Stinson (1995) além de habilidades e de conteúdos específicos do balé, a criança que pratica dança pode estar aprendendo também o chamado currículo oculto, que segundo ela trata do “[...] tipo de pessoas, de arte, de visão de mundo que são produzidos e reforçados nesses processos” (p. 78).

Desse modo, em concordância com Stinson, Shapiro salienta a importância dos professores entenderem esse currículo oculto e afirma que, para que isso aconteça é

necessário que comecem voltando-se para si e indagando-se: “No que acredito? Que tipo de mundo este deveria ser? O que valorizo na existência humana?” (1998, p.41)”.

Diante do exposto, acredita-se que ao invés de formatar os corpos femininos, o balé pode sim ser uma prática que estimula e valoriza a beleza e as capacidades das mulheres que o praticam, promovendo por meio da dança autoconhecimento, empoderamento, amor próprio e pelo outro. Acredita-se que através de experiências dançantes mais prazerosas, conscientes e democráticas, que combinam o trabalho artístico, técnico, e formativo em dança, e incentivam as conexões entre o pessoal e o social, as crianças podem desenvolver suas capacidades corpóreas, criativas e ampliar suas possibilidades de expressão.

Como já foi dito, sabe-se que desde o advento da dança moderna, muito tem sido feito para que os papéis sociais de gênero venham sendo desconstruídos na dança e no seu ensino. Mas, e nas turmas de *baby class*? É possível ensinar o balé às crianças sem reproduzir e reforçar esses padrões sociais de gênero?

Nesse sentido, acredita-se que a *pedagogia feminista para dança da criança*, proposta pela professora norte americana Susan Stinson em 1995, mesmo não referindo-se ao trabalho específico do balé, pode apresentar-se como uma consistente referência para a construção de novas possibilidades de pensamentos e práticas de ensino-aprendizagem do *baby class*. E, portanto, iremos apresentá-la a seguir.

4.2 A pedagogia feminista para dança da criança: um possível caminho

Segundo Shapiro (1998) na pós-modernidade¹³, houve grandes mudanças nos campos educacionais, epistemológicos e pedagógicos, os quais passaram a produzir uma série de estudos que buscam problematizar as desigualdades presentes nesses meios. Em acordo com Shapiro, Louro afirma que “Os processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitos/as estudiosos e estudiosas críticos/as, há várias décadas (1997, p.110)”. A partir de então, tais estudos

¹³ Apesar de não haver um consenso sobre a definição do termo, pois este pode ser compreendido de diversas formas em diferentes áreas do conhecimento, entende-se aqui por pós-modernidade: o período sócio-histórico que designa a condição sócio-cultural e estética dominante após o período moderno, principalmente após o colapso da União soviética, o qual caracterizou uma crise das ideologias nas sociedades ocidentais no final do século XX (HALL, 2006).

fomentaram, e seguem fomentando, diversas perspectivas teórico-metodológicas, as quais possuem veemência política, buscam questionar pretensões universais e as formas de poder, se atentando também para as discriminações de gênero, de raça, étnicas etc.. De modo a encorajar e empoderar pessoas para a promoção de transformações sociais.

É diante deste contexto, em que há maior reconhecimento das desigualdades vividas no interior das instituições escolares por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens – como exposto no item 1.3 desta pesquisa – , de modo a contrapor os paradigmas vigentes, que surgem as proposições denominadas de, pedagogias feministas, as quais segundo Louro:

[...] apoiadas/os em distintas matrizes conceituais, ensaiaram uma série de vias para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na Educação. Assim foram e são elaborados repertórios de denúncias e estratégias de intervenção nas políticas educativas; são postas em questão as condições de continuidade ou de descontinuidade das formas escolares vigentes e, também, desenvolvidos modelos pedagógicos alternativos. (LOURO, 1997, p. 110)

Para as pedagogias feministas a educação deve basear-se principalmente nas vivências dos alunos. Isso porque, entende-se com Shapiro que:

Por meio do processo crítico de refletir sobre as ‘experiências vividas’, os estudantes são capacitados a interpretar as relações sociais e individuais que vivem, e podem começar a entender seu próprio poder de transformar e recriar essas relações e, conseqüentemente, seu próprio mundo. (SHAPIRO, 1998, p. 36)

Essa perspectiva transforma as relações de poder presentes na sala de aula. O professor que, nas formas tradicionais de ensino, era visto como fonte única de autoridade e conhecimento, passa a ser um mediador de diálogos, de modo que, não só ele, mas todos passam a ter, igualmente, o poder de voz e a capacidade de expressar seus diferentes saberes.

Nesse sentido, considerando que um dos fatores mais importantes das pesquisas feministas é a valorização das experiências e pautas femininas, ou seja, das mulheres como sujeito do conhecimento, para Louro: “[...] ao tentar colocar no mesmo plano, com igual legitimidade, o saber pessoal e o saber acadêmico, as pedagogias feministas pretendem estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio (1997, p. 114).”

Percebe-se então, a potencialidade subversiva e transformadora das pedagogias feministas, uma vez que elas rejeitam fundamentos da pedagogia tradicional. Ainda segundo

Louro:

De uma forma muito ampla, talvez se possa dizer que a lógica subjacente a esta proposta se assenta em alguns dualismos “clássicos”: competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade – dualismos em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico¹⁴ de educação e o segundo termo aponta para a concepção feminista (LOURO, 1997, p. 112, 113).

Essas novas perspectivas e propostas de ensino, por sua vez, também chegaram ao campo do ensino de dança. Sob a luz das pedagogias feministas e preocupada com questões referentes ao currículo oculto, principalmente com as temáticas de gênero, a bailarina, educadora e mulher feminista, Susan Stinson, desenvolveu em 1995 sua própria proposta de ensino de dança, a qual ela denominou de: Uma Pedagogia Feminista para a Dança da Criança. Sobre essa pedagogia Stinson discorre:

Minha visão ainda está se formando, refletindo a parcialidade de minha própria experiência e minhas tentativas de expandi-las. Esta pedagogia reflete minha própria preocupação sobre a dança, sobre a educação, sobre meninas e mulheres e sobre o mundo, mas também contém as contradições de meus próprios valores. Acredito que ela reflete a complexidade e os paradoxos de tentar construir um mundo novo quando tudo aquilo que somos foi moldado por um mundo velho. [...] Minha visão pedagógica está enraizada nos seguintes valores: a autoridade está localizada em cada indivíduo, o poder deve ser compartilhado, somos todos parte de uma rede de relações, o carinho e o bem-querer são importantes (STINSON, 1995, p. 84)

Para Stinson, as ações realizadas pelos professores em sala de aula estão diretamente relacionadas com suas vivências, e, portanto, com suas crenças e valores culturais (morais, éticos, religiosos, estéticos, etc.). Sendo assim, ela expõe aspectos e práticas de sua pedagogia com o objetivo de estimular e encorajar os educadores em dança a refletir sobre suas concepções e ações pedagógicas, promovendo questionamentos como: Quais são as suas crenças e por quê? Em que visão de mundo, de educação e de dança baseiam-se suas práticas educativas? Quais as suas escolhas enquanto educadores e como elas influenciam na formação em dança dos alunos?

Na Pedagogia Feminista para a Dança da Criança os alunos e professores, meninos e meninas, devem possuir a mesma autonomia e autoridade uns perante aos outros, de modo

¹⁴ O androcenismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo que ocorre em nosso mundo, como único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente esta mentalidade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massa, detém o poder legislativo, governa a sociedade, tem em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência. [...] supõem a partir da óptica social, um acúmulo de discriminações e de injustiças em relação à mulher. (MORENO, 1999, p. 23, 24)

que as relações pessoais em sala de aula possam se estabelecer de forma mais democrática. A atenção dos alunos não deve voltar-se somente para o professor ou para a imagem de seus corpos refletida no espelho, mas sim para suas próprias, percepções e sentimentos ao realizarem as movimentações e atividades propostas. Nesse sentido, Stinson afirma:

Eu encorajo até mesmo as crianças mais jovens a não olharem para mim como a única fonte de conhecimento, mas sim a encontrar seu próprio professor e dançarino dentro de si mesmo: ‘seja seu próprio professor... diga a você mesmo quando mudar a forma’. Ao invés de focalizar-se no espelho ou em mim, tento encorajar cada aluno a ouvir seu próprio corpo. Com crianças pequenas, isto envolve atividades como possibilitar que ouçam sua própria respiração e que a usem para energizá-los ou acalmá-los. (STINSON, 1995, p.84)

Sobre essas perspectivas, o conhecimento passa a ser construído conjuntamente, numa relação de cooperação e respeito, através das práticas de concentração e escuta do próprio corpo e dos momentos de fala e compartilhamento das experiências e sensações vividas. Stinson afirma que as crianças precisam ter voz na sala de aula, pois quando se expressam e compartilham com o outro suas vivências, elas adquirem a consciência do conhecimento adquirido e dele se empoderam. Por isso, em suas aulas há momentos que são reservados especificamente, para a conversa. Ainda sobre essa temática a autora acrescenta:

Apesar das limitações de todas as vozes serem ouvidas igualmente, acredito na discussão em sala de aula e na reflexão pessoal durante a qual os alunos possam identificar as fontes de suas próprias visões. [...] Na medida em que os alunos descobrem suas habilidades e constroem seu próprio conhecimento, os encorajo a compartilhá-lo com seus colegas e comigo. Sempre que possível, os alunos se ajudam, servindo de “olhos” externos e oferecendo sugestões; este tipo de “parcerias” é facilmente incorporado nas aulas de dança, realçando o relacionamento entre os alunos. (STINSON, 1995, p. 84-85)

Uma boa forma de praticar essas “parcerias” em aulas de *baby class* pode ser propor uma simulação de apresentação, em que a metade das crianças são os bailarinos em cena, e a outra metade, o público. Após cada apresentação os colegas que assistiram dão um feedback para os que dançaram. Esse feedback pode ser dado através da fala, da escrita e através de desenhos. Visto que, as crianças ainda não dominam aspectos estéticos e técnicos do balé, essa proposta pode gerar comentários bem espontâneos e interessantes. Também pode funcionar como um indicador para que o professor identifique aqueles alunos que são mais tímidos, desinibidos e críticos, por exemplo.

Acreditando que “[...] a ênfase nos relacionamentos também reforça as habilidades de performance (1995, p. 85)” Stinson valoriza a boa interação pessoal durante as aulas. Desse

modo, para incentivar a cooperação entre os alunos, ela enfatiza a execução de atividades em grupo. Nessa perspectiva, ela salienta que, apesar da maior parte das oportunidades de performance em dança serem em grupo, as atividades desenvolvidas em sala de aula geralmente estimulam pouco o bom relacionamento entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades necessárias para se dançar junto.

Através de minhas experiências enquanto professora de *baby class* foi possível perceber que as crianças costumam demonstrar grande interesse e prazer por atividades que demandam interação direta com outras crianças, seja em grupo, seja em duplas. Parece que essas atividades adquirem a conotação de brincadeira ou de jogo e isso faz com que os alunos fiquem mais motivados e envolvidos. Além disso, essas ações de cooperação também, salientam como estão as relações pessoais entre os alunos. Se houver algum desentendimento entre eles, certamente terão resistência para realizarem a atividade juntos, e então o professor poderá mediar um diálogo, e propor alternativas para uma convivência mais harmoniosa e agradável.

Ainda sobre as relações pessoais, para Stinson, o carinho e o bem-quer por si mesmo e pelos outros são aspectos que incentivados e partilhados nas práticas pedagógicas podem se relacionar diretamente com a receptividade dos alunos frente às atividades propostas. Após realizar uma pesquisa com seus alunos de escolas públicas do segundo grau, ela percebeu que um dos fatores que mais os incentivava a se dedicarem foi o bom relacionamento com os professores e o fato de saberem que estes se importavam com eles. No entanto, ela ressalta que esses aspectos não podem interferir na autonomia dos alunos, os professores devem ser carinhosos, mas não superprotetores. “Certamente encorajar os alunos a pedir ajuda quando precisam e a ajudar os outros quando necessitam, faz parte desse carinho, mas encorajá-los a encontrar e desenvolver suas capacidades próprias também” (1995, p. 86).

Acredita-se que esse é um ponto importante a se considerar nas aulas de *baby class*, principalmente nas turmas de crianças ainda muito novas, com 2, 3 e 4 anos. Como desenvolver a autonomia em crianças ainda tão pequenas? O que elas de fato conseguem e devem fazer sozinhas? Esses questionamentos reforçam a necessidade, por parte dos professores, de conhecerem as fases de desenvolvimento motor das crianças.

Stinson também faz uma importante reflexão sobre os papéis sociais de gênero da mulher e sua relação com esse carinho e bem-estar apontando como isso, muitas vezes gera conflitos próprios em suas formas de ser mãe e de ser professora. Para ela “[...] evitar ser

seduzida pelo papel de auto sacrifício da mãe sacerdotal é sem dúvida um desafio (1995, p.86)”, visto que, muitas de nós, mulheres, ainda somos criadas e educadas para assim sermos.

Outra importante concepção da pedagogia feminista para o ensino de dança da criança é a valorização dos sentimentos dos alunos. Para Stinson, os sentimentos são tão importantes quanto os movimentos e ideias (p. 85). Por isso, ela propõe a produção de diários individuais, em que os alunos registrem suas impressões e sentimentos a respeito das práticas e acontecimentos em sala de aula. Esses diários, em determinados momentos, podem ser compartilhados em grupos ou trocados com os colegas e posteriormente, o professor pode mediar rodas de conversas e dinâmicas corporais e afetivas de modo a estimular o compartilhamento, empatia e respeito entre os alunos. No caso das aulas de *baby class*, como a grande maioria das crianças ainda não aprendeu a escrever, acredita-se que uma boa estratégia seria trocar a escrita por desenhos, pinturas e colagens. As cores, traços e formas também podem ser um modo criativo e divertido dos alunos se expressarem. Esses diários ou cadernos, também podem ser uma forma de registro de atividades, possibilitando que as famílias tenham acesso ao que está acontecendo em sala de aula.

Para Stinson essa estratégia pedagógica dos diários também pode funcionar como um modo de promover diálogos entre as aulas de dança e questões sociais, políticas e culturais. “Fazendo perguntas para discussão ou trocando diários, professores podem também conectar-se com assuntos que possam estar surgindo na sala de aula (tal como sexismo, homofobia, fobia por gordura) e suas relações com o espaço fora da sala de aula (1995, p. 85)”. Acredita-se que essa contextualização das práticas educativas pode contribuir para um ensino-aprendizagem de dança socialmente mais consciente. Ainda segundo Stinson:

No que diz respeito a conexão entre assuntos, compartilho com muitas outras feministas a percepção do mundo como uma “teia de relações”. Para mim, isto significa não apenas encorajar relacionamentos abertamente entre alunos e fazer relações entre aquilo que acontece na sala de aula e o que acontece fora dela, mas também lembrar nossos alunos das conexões que acontecem em seus próprios corpos. (STINSON, 1995, p. 86)

No *baby class*, mesmo a criança sendo ainda muito nova, acredita-se que é possível dialogar e estabelecer conexões entre as atividades realizadas em sala e questões sociais, culturais e até políticas. Muitos de nós, professores, costumam subestimar a capacidade das crianças de compreender situações que julgamos ser mais complexas. No entanto, através da linguagem lúdica, por exemplo, utilizando contos, histórias e exemplos do universo infantil, é

possível construir diálogos e estimular a construção de pensamento e opinião dos alunos sobre diversos assuntos.

No que diz respeito aos estereótipos corporais e comportamentais, temas tão presentes na realidade das aulas de dança, Stinson afirma que devemos incentivar o empoderamento e o amor próprio dos alunos através da dança, ensinando-lhes a enxergar e valorizar sua beleza e a amar seus corpos. “[...] encorajo alunos a gostarem de seus corpos e a tratarem deles como uma parte sensual e querida deles mesmos, ao invés de tratá-los como um animal que deve ser domado, uma máquina que deve ser ajustada, ou objeto estético que deve ser julgado (1995, p.86)”. Nas aulas de *baby class*, pressupõe-se que uma possível forma para valorizar a espontaneidade e beleza de cada aluno e estimular o amor próprio é não trabalhar com um único referencial de beleza e comportamento, mas sim, apresentar distintas possibilidades de ser bailarinas e bailarinos, meninas e meninos, salientando as potencialidades de cada um.

No que se refere a avaliação em dança, Stinson acredita não ser possível a prática de uma pedagogia feminista através de um desempenho baseado e atestado por conceitos e notas, pois esses processos estimulam a separação e a competição entre os alunos. Para ela, os alunos devem ter participação ativa nos processos de avaliação, através de diálogos e práticas – produção de desenhos, canções, portfólios e até mesmo de movimentações autorais – que incentivem e promovam a auto avaliação dos alunos de modo que estes possam identificar seus próprios objetivos e progressos.

Stinson admite que sua preocupação enquanto educadora não é com o virtuosismo técnico, mas sim com as crianças e com os adultos que elas se tornarão. Sendo assim, lhe interessa descobrir e experimentar formas de proporcionar experiências compartilhadas e significativas em dança, de modo que estas possam auxiliar tanto os professores quanto os alunos a compreender melhor o mundo e se compreender nele. Ela encerra sua proposta pedagógica reconhecendo que a mesma ainda estava em curso e que, portanto, apesar de possuir suas aspirações, não poderia precisar e mensurar suas possíveis consequências e mudanças na arte, na dança e na formação humana de seus alunos. Porém, conclui que, refletir sobre o mundo e questionar-se enquanto educadora em dança já é um grande passo para que mudanças ocorram.

Stinson escreveu essa proposta pedagógica há treze anos e embora não se tenha encontrado outros registros escritos que demonstrem sua continuidade, acredita-se que ela se apresenta bastante atual, e sendo assim, pode ser considerada como ponto de partida para

reflexões sobre o ensino-aprendizagem de dança. Nota-se que sua proposta de ensino, a qual relaciona diretamente dança, educação e sociedade, inspirou o trabalho de grandes autoras e pesquisadoras da dança como Isabel Marques (1996) e Sherry Shapiro (1998) e segue servindo de referencial para a reflexão e construção de novas perspectivas de ensino-aprendizagem de dança para crianças, inclusive de balé, como é o caso dos trabalhos de Tatiana. M. Santos (2009); Wollz, Cerqueira e Muller (2016), utilizados como bibliografia básica para esta pesquisa.

5. CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa de refletir, através de perspectivas feministas, sobre o ensino-aprendizagem do *baby class*, surgiu a partir de minhas inquietações pessoais, as quais foram se desenvolvendo ao longo do meu percurso na dança, somadas as questões referentes às minhas condições de mulher, que vive e atua em uma sociedade machista e patriarcal, mas que acredita no poder de transformação dos indivíduos e dos sistemas sociais a partir de práticas educativas “transgressoras”.

Aos 11 anos, comecei meus estudos de dança em uma escola de cursos livres. Inicialmente não me interessava pelo balé, mas, sim pelas músicas e movimentos ágeis da dança *Jazz*. Diferente de muitas meninas que entram no balé ainda muito novas movidas pelo encanto da figura da bailarina, eu comecei a dançar balé apenas quando completei 13 anos, influenciada por minhas amigas do *Jazz*, que também faziam balé e, a pedido de minha professora, que vivia dizendo que eu “levava jeito”.

Nessa escola, como geralmente acontece em cursos livres de dança, vivenciei durante cinco anos, aulas de balé clássico, dança *jazz* e dança contemporânea, a partir de uma perspectiva pedagógica tradicional, baseada na técnica de execução e treinamento dos movimentos. Durante esse período, minha relação com a dança permeava o prazer, trazido pela atividade física e a paixão pelo universo mágico dos palcos. Porém, antes mesmo de começar a dançar já me encantava pela docência. Quando criança o que eu mais gostava de

fazer era brincar de ser professora. Então, quando comecei a dançar encontrei a minha profissão dos sonhos, ser professora de dança.

Em busca da realização desse sonho, aos 18 anos entrei para o Curso Superior de Licenciatura em Dança da UFMG. Concomitantemente, comecei a dar aulas de balé e *jazz* para crianças em escolas de cursos livres. Desde então, minha formação em dança vem sendo construída conciliando minhas práticas enquanto bailarina, experiências acadêmicas, vivências em cursos e workshops para professores de dança e em minha atuação enquanto docente. No entanto, mesmo dançando há alguns anos foi apenas na Licenciatura que conheci a possibilidade de se pensar a dança a partir de perspectivas educacionais e formativas. Na graduação pude compreender o quanto o ensino-aprendizagem de dança pode se constituir através de experiências significativas, as quais, além de proporcionar aprendizado técnico e estético, também podem contribuir para a formação social dos indivíduos que a praticam.

Nesse sentido, pude conhecer proposições de ensino que, de uma forma gradual, foram me convidando a questionar e repensar minhas práticas como bailarina e, principalmente, como professora. A partir de então, conciliar os conteúdos que eu aprendia, através de leituras, seminários e práticas corporais realizados na graduação, com minhas experiências como docente de balé, logo se tornou uma tarefa desafiadora.

O tecnicismo e a abordagem tradicional de ensino do balé que era cobrado pelas escolas onde eu trabalhava me parecia distante e até mesmo oposto ao que eu aprendia na Universidade. Diante disso, muitas questões foram surgindo e sendo cultivadas durante o percurso da graduação. Será que eu precisaria abdicar do balé clássico para ser uma arte educadora? Seria possível ensinar balé através de uma perspectiva formadora não autoritária, que considera as especificidades de cada aluno, estimula suas capacidades expressivas e criativas e dialoga criticamente com o contexto sócio-político-cultural?

Concomitantemente, através de relações pessoais estabelecidas no meio universitário e artístico de Belo Horizonte, compreendi e me identifiquei com o movimento feminista. Encontrei na luta feminista não só a explicação para tantas questões subjetivas minhas, relativas a minha condição de mulher, mas também, o estímulo e apoio para lutar também pela minha autonomia e liberdade de expressão artística na dança. Por consequência, minhas inquietações com as estruturas tradicionais do ensino de balé começaram a dialogar também com questões feministas. Foi então que comecei a identificar e questionar a presença de hábitos que reproduzem e reforçam estereótipos femininos nas práticas de ensino-

aprendizagem do balé infantil, principalmente nas aulas direcionadas às crianças de 02 a 06 anos de idade.

A luta do movimento feminista pela quebra de padrões de corpo e comportamento impostos às mulheres em nossa sociedade me fez compreender que a reprodução desses estereótipos femininos, além de tornar as aulas de balé infantil um lugar sexista, podem corroborar para a construção de um ideal único de feminilidade e submeter as bailarinas a situações de subordinação e fragilidade contribuindo, por sua vez, para a manutenção das desigualdades de gênero. Desde então comecei um contínuo processo de desconstrução desses estereótipos em minhas aulas.

Em janeiro de 2017, buscando reciclagem e continuidade em minha formação, realizei um curso de capacitação para professores de *baby class* com uma renomada profissional da área. Esse curso propôs uma aula temática em que as pequenas meninas eram convidadas a vivenciar a história de uma plebeia que se tornou uma princesa após sua mãe ter se casado com um rei. O objetivo da aula era ensinar as meninas como se tornarem uma princesa através da prática do balé. A presença do estereótipo feminino da princesa utilizado como única referência para a construção da corporeidade da bailarina clássica me deixou extremamente incomodada. Para mim, aquela aula representava uma lição de etiqueta para pequenas “futuras mulheres”, em que se ensinava não só as movimentações básicas do balé, como também, a forma, considerada ideal, de ser bailarina e feminina.

Naquele momento, percebi que não só aquele curso, como todos os que eu havia realizado até aquele momento, estavam repletos de estereótipos femininos. Entendi que esse é um hábito recorrente nas aulas de balé infantil. Sai do curso cheia de questionamentos: Como se deu a aproximação da figura da bailarina clássica com a figura das princesas? Por que a presença de estereótipos femininos é tão comum nas aulas de balé infantil? Por que todas aquelas regras de etiqueta feminina pareciam não incomodar as outras professoras? Como ensinar balé para crianças, mantendo as características e qualidades de suas movimentações, sem utilizar referências femininas estereotipadas? Tais indagações me incentivaram a realizar esta pesquisa.

A partir da explanação histórica sobre o feminismo e sua relação com a dança, realizada no primeiro capítulo desta pesquisa, foi possível compreender que, enquanto prática social, sob a dança se inscrevem discursos culturais. Desse modo, assim como acontece em outros meios de socialização, como a família e a escola, as aulas de dança podem reproduzir e potencializar padrões, estereótipos de comportamento e aparência socialmente tidos como

mais adequados aos papéis sociais de gênero. Nesse sentido, o balé, por ser uma dança globalizada, conhecida e reproduzida em diversos países, e também por ser praticada majoritariamente por mulheres, principalmente durante a infância, se mostra, como um potente lugar de normatização de corpos femininos, no sentido de educá-los e treiná-los de acordo com um ideal de feminilidade estereotipado.

Através do breve estudo histórico sobre o percurso da mulher no balé clássico, realizado no capítulo 2 desta pesquisa, foi possível compreender como o balé, que em seus primórdios era uma prática exclusiva para homens foi se feminizando e, a partir de então, compreender também, como a imagem da bailarina clássica foi se associando ao estereótipo feminino, idealizado pelo romantismo do século XIX. Tais acontecimentos criaram no imaginário coletivo a ideia de que o balé é uma prática tipicamente relacionada às mulheres. Assim, o balé clássico passou a ser um importante lugar de representação feminina. As bailarinas são comumente retratadas através de características morais e físicas que as colocam como um dos grandes símbolos de feminilidade. Seja em repertórios encenados nos palcos, em filmes, desenhos animados, na literatura, ou até mesmo em letras de músicas, a figura da bailarina é frequentemente representada com atributos como, delicadeza, elegância, fragilidade, bondade, disciplina e magreza. A imagem da bailarina é automaticamente associada a esse conjunto de características, o qual compõe seu estereótipo.

Desse modo, compreendeu-se que a prática do balé, de maneira consciente ou não, pode ser associada à construção da identidade feminina, pois as aulas, além de servirem ao aprendizado técnico das movimentações típicas dessa prática de dança, também podem servir como estímulo para o desenvolvimento da feminilidade das mulheres, indo ao encontro do imaginário comum da figura da bailarina.

Na infância esse fato é ainda mais potencializado. A partir dos estudos realizados no capítulo 3, vimos que a prática de balé nessa fase está diretamente associada ao reforço e construção da feminilidade na infância. Nas aulas de *baby class*, valores e normas de comportamento feminino estereotipado, podem estar sendo aprendidos e potencializados pelas pequenas meninas que o praticam, especialmente por meio dos discursos implícitos nas representações femininas e em expressões metafóricas utilizadas pelos professores como recursos lúdico-pedagógicos. A massiva utilização de imagens femininas como princesas dos contos infantis e de filmes da Disney, assim como bonecas, fadas e da própria figura idealizada da bailarina clássica, consolidadas em corpos jovens, brancos e magros que se vestem sempre com muito brilho e *glamour*, acabam conferindo sempre um mesmo padrão de

comportamento e aparência feminino. Tal padrão desconsidera as diversidades físicas e comportamentais das mulheres, delimita as possibilidades criativas e interpretativas das pequenas bailarinas e ainda reproduz e potencializa os papéis sociais de gênero que oprimem e subestimam a mulher, tornando essa prática artística uma experiência restritiva.

Diante dessas constatações, no quarto e último capítulo compreendeu-se que isso acontece porque a maioria das aulas de *baby class*, por mais que esta seja uma prática recente, permeada de atividades lúdicas, apresenta, frequentemente, uma abordagem de ensino-aprendizagem pautada em perspectivas tradicionais. As atividades propostas assim como os recursos pedagógicos utilizados nessas aulas costumam servir apenas ao desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas e psicomotoras das crianças, não se atentando para as questões sócio-político-culturais que permeiam o ensino de dança.

Sendo assim, através de minhas experiências enquanto docente em dança e da leitura dos trabalhos das autoras Stinson (1995) e Shapiro (1998) foi possível compreender que, refletir sobre nossas práticas pedagógicas se atentando para as questões relativas ao currículo oculto é o primeiro passo para modificar e propor novas formas de ensino-aprendizagem no *baby class*. Acredito que toda transformação parte de uma reflexão crítica. Por isso, para questionar e modificar padrões naturalizados e consolidados no campo da dança é preciso que nós professores tomemos consciência dos processos inconscientes de transmissão dos modelos e padrões os quais queremos mudar.

Todo o processo de leituras e escrita desta pesquisa mudou minha prática em sala de aula e com certeza, me aproximou um pouco mais da educadora em dança que almejo ser. Sendo assim, chego ao final desta etapa, com o imenso desejo de democratização do balé, acreditando que ao invés de formatar os corpos femininos, as aulas de *baby class* podem sim ser uma prática que estimula e valoriza a beleza e as capacidades das mulheres que o praticam, promovendo por meio da dança, autoconhecimento, empoderamento, amor próprio e pelo outro.

Contudo, espera-se que esta monografia possa servir como estímulo e aporte teórico para futuras pesquisas e práticas de balé infantil que visem um ensino-aprendizagem de dança mais libertador e democrático, que subverta pedagogias tradicionais, e estabeleça diálogos entre a dança, educação e sociedade, entendendo o aluno como um corpo que é imbuído de identidade cultural. Almeja-se que ela sirva de combustível para que professores questionem e repensem suas concepções e práticas de ensino, rumo a um ensino-aprendizagem de balé que se atente também, para questões relativas às construções identitárias das crianças, a fim de

não reproduzirem e potencializarem modelos sociais hegemônicos referentes aos papéis de gênero.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mizraim Paiva de; CAMPOS, Marineide Furtado. *A pedagogia do balé clássico para crianças e a construção dos saberes*. s/d Rio Grande do Norte.

ALVES, Branca Moreira, PITANGUY, Jaqueline. *O que é FEMINISMO*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ANDREOLI, Giuliano Souza. *Dança, Gênero e Sexualidade: Um olhar cultural. Conjectura*, Caxias do Sul, v.15, n. 1, 107-118, jan/abr, 2010.

ANJOS, Kátia Silva Souza dos; OLIVEIRA, Régia Cristina; VELARDI, Marília. A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 29, n. 3, p. 439 - 452, jul - set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v29n3/1981-4690-rbefe-29-03-00439.pdf>> Acesso em: 07 abr. 2017.

ASSIS, Marília Del Ponte de; SARAIVA, Maria do Carmo. O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade. *Movimento*. Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 303-323, abr/jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29077/25265>> Acesso em: 03 mai. 2017.

BARBOSA, Giovane dos Santos; LAGE, Allene Carvalho. Reflexões sobre o Movimento Feminista na América latina. *Lugares de Educação*. Bananeiras, v. 5, n.11, p. 92-103, ago/dez. 2015. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/22878/pdf>> Acesso em: ago. 2017.

BATISTELLO, Vanessa; MARTINS, Leonardo da Silva; GONÇALVES, Luciano; LIMA, Marline D. De; DANTAS, Paulo M. Silva. Uma análise a respeito da configuração das aulas de baby class (balé clássico). *Coleção pesquisa em educação física*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 461-466, 2008. Disponível em: <<http://www.editorafontoura.com.br/periodico/vol-7/vol7n1-2008/vol7n1-2008-pag-461a466/vol7n1-2008-pag-461a466.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 233 p. Original Francês.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRABO, T. S. A. M.; ORIANI, Valéria Pall. *Gênero e Educação: O Papel do Movimento Feminista para a Igualdade de Gênero*. ORG & DEMO, Marília, v 16, p. 19-36, 2015, Edição Especial.

BOUCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. 2. ed, São Paulo: Martins Fontes, 2006. 352 p.

BUENO, Michele Escoura. *Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BUTLER, Judith. "Problema de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico". In: NICHOLSON, J. Linda (Org.). *Feminismo/posmodernismo*. Buenos Aires: Feminaria Editora, 1992. p. 75-95.

CANTON, Kátia. *E o príncipe dançou...: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea*. São Paulo: Ática, 1994.

CARVALHO, K.A.P. S. *Bastão em punho: O relacionamento Professor-Aluno no ensino de ballet*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Estatísticas de Gênero: Uma análise sobre o Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?id=288941&view=detalhes>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Repressão Sexual*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 9 - 54.

CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. *O Ensino da dança: reflexões para construção de uma pedagogia emancipatória*. Coimbra: set, 2004. 10 p.

ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4, 2011, Goiânia. *A Prática Pedagógica no Ensino do Balé Clássico na Cidade de Goiânia, um recorte*. 2011. 19 p.

FELTES, Alessandra fernandes; PINTO, Aline da Silva. *Balé e Educação Infantil: Possibilidades Metodológicas*. *Revista conhecimento online*, Novo Hamburgo, a7,v.2, 2015.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para Normalização de publicações técnico-científicas*. Colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella maris Borges. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 263 p.

Hall, Stuart. A identidade cultural na pós – modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANNA, Judith Lynne. *Dança, Sexo e Gênero*: signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 417 p. Original inglês.

HIRATA, Helena (Org.) *et al.. Dicionário crítico do feminismo*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2009. 341 p.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. 283 p.

JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2011. São Paulo. *A influência do ballet de repertório do século XIX no imaginário feminino*. Anais...São Paulo: 2011, 20 p.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2º edição, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação*: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis; Vozes, 1997. 179 p.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na Escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 139 - 154.

MARQUES, Isabel A. *A Dança no contexto*: uma proposta para a educação contemporânea. 1996. 212 f. Tese (doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARULANDA, Daniela Botero. *O lugar social do ensino do ballet clássico*: Etnografia da linguagem, da corporeidade e do poder na incorporação de uma técnica. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MORENO, Montserrat. *Como se Ensina a Ser Menina*: o sexismo na escola. Coordenação Ulisses Ferreira de Araújo; tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. 80 p. Original espanhol.

MOURA, K. C. F. *Essas bailarinas fantásticas e seus corpos maravilhosos*: Existe um corpo ideal para a dança?. 2001. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000231855>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

NABIGNER, Augusta Dreher. Sensibilização para a técnica clássica: conhecendo aulas de baby class. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 25, 2016, Rio Grande do Sul, *Anais...* Montenegro. 129-132.

NOGUEIRA, Conceição. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. *Psicologia & Sociedade: Revista da Associação Brasileira de psicologia Social*, Braga, v. 13, n 1, p. 107 - 128, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/4117>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

NUNES, Diana Panseri. *A dança com crianças pré escolares: Um estudo nas escolas de dança da zona sul de Porto Alegre*. 2013. 55 f. Monografia (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

PEREIRA, A. C. C. “Analogias e metáforas como mediação cognitiva na aprendizagem do balé: uma releitura com base na teoria de redes de integração conceitual”. In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC -SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Ensino/aprendizagem de arte e sua pesquisa. In: Maurilio Andrade Rocha; José Afonso Medeiros Souza.. (Org.). *Fronteiras e Alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade*. 1ed. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, 2014, v. 1, p. 15-26.

REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL, 11, 2016, Curitiba. *Da Pedagogia feminista aos estudos de gênero: desdobramentos das teorizações feministas para a educação. Anais...* Curitiba: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016. Disponível em:<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo18_CAROLINA-LANGNOR-E-SOUSA-LISBOA.pdf>. Acesso em dia: 02 ago. 2017.

RESENDE, Tassiana Inês Stacciarini De. *Outros olhares para o ensino do ballet clássico*. 2010. 25f. Artigo (Especialização em Pedagogias da Dança) - Centro de Estudos Avançados e Formação Integrada, Pontífica Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://www.ceafi.com.br/biblioteca/outros-olhares-para-o-ensino-do-ballet-clssico>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

SAMPAIO, Flávio. Balé: Compreensão e técnica. In SOTER, Silva e PEREIRA, Roberto (org). *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

SANTOS, Tatiana Mielczarski dos. *Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero*. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Santa Catarina. *Corpo, Gênero e Dança: Representações de uma cena contemporânea*. Florianópolis, 9 p.

SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 3, 2014, Londrina. *Simone de Beauvoir e o movimento feminista: contribuições à educação. Anais...*Londrina, mai. 2014. Disponível

em:<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6_Tamires%20Almeida%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SIQUEIRA, Camilla Karla Barbosa. As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI - UFMG/FUMEC/DOM HELDER CÂMARA, 24., 2015, Florianópolis : Conpedi, 2015, p 328 -361.

SILVA, Nayara Kênia da. *O ensino do Balé clássico na Infância: Uma abordagem da consciência corporal como linguagem anterior ao ensino da técnica sistematizada*. 2013. 35 f. Monografia (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, Raniele Polyane da. *A importância do lúdico no desenvolvimento de crianças praticantes de balé clássico (Baby-Class): Uma forma de Educar*. 2013. 33 f. Monografia (Licenciada em Dança) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SHAPIRO, Sherry B. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino de dança. *Pró-Posições*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 35-45, jun. 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644134/11571>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SOUZA, A. A. A. de. *A prática Pedagógica do Balé Clássico na Educação Infantil: revelando caminhos*. 2010. 127 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.

STINSON, Susan W. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 3, p. 77-89, nov. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644258/11684>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

STINSON, Susan W. Reflexões sobre a dança e os meninos. *Pró- Posições*, v.9, n.2, p. 55-61, jun. 1998. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644136/0>> Acesso em : 17 de out. 2017.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*.1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. 439 p.

WOLLZ, Larissa Escarce Bento; CERQUEIRA, Juliana Cecilio; MULLER, Rita Flores. *As pequenas bailarinas do baby class: construções do feminino no ensino do balé*. *Demetra*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 745 - 742, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/22504/18423#.WZO-YlGGPIU>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ANEXO A

Metodologia de aula temática, Um Dia Na fazenda

Metodologia do Ensino do Ballet Clássico por meio de Histórias Infantis



O Ballet Clássico para crianças é uma arte estimulante. Para manter sua fascinação e qualidade, é necessário uma junção do lúdico e da técnica. Assim nasceu a Metodologia do Ensino do Ballet Clássico por meio de Histórias Infantis. O método proporciona a execução da técnica clássica através de associações, comparações e imitações de um determinado passo ou uma seqüência de passos, a uma história didática relacionada ao mundo e à linguagem infantil. A Técnica Clássica Básica e Estrutural de um futuro bailarino é inserida no mundo das pequenas com criatividade e expressividade. Assim o método se torna uma caixinha de surpresa buscando a conquista diária da técnica e do prazer da dança.

Christianne Vaz de Mello



Disponível em:

https://www.facebook.com/professoresdebabyclasseballetinfantil/photos/p.1087765154599765/1087765154599765/?type=1&opaqueCursor=Abotls1cT9CDIYthSES60opxNVorjHJ79tDWROQDOieluW AJN3Iy2Y301Yax7N6-2QUJ6o0wfqoVG17vl6hEa7-Wu6ObWI_6iDvzRJEiW2A9v7Br9boJZCG2KQLZqNKR7uhVopKj9oJqqi1KkDvfYdVtFDZwMRIY SfwBLvnlzSp4HF_WFLNNiVOKTESVjWEU_IKXFRpJCBkXA05yRkDDXMO9fOZoWlc28l6R5xoqhbb3sHI0x15zOGuF0708dBnKXplgxQ2GZuFxOliMngSu37EuDgoIvfktyuo8HJ0oXA6h9Rt8pc8XSBi8ztfsebv1H7-WQ9qQQ5vf9JuJ_BskUr3CsWmTEJBxuiVk1jHWApw8vJ23Svd9MdRXdn4auICf5XWiQdAtwgj9gAuQbjKLfLS35YFt8jS_b8iGPGkk1LauHrHINFQ7aWgX1QaoJFETm0r0TIJepaRGYvOQCdITh6&theater> Acesso em: 19 fev. 2018

Aula temática, Para Ser Uma Princesa é Preciso...



ANEXO C

Projeto metodológico, Bauzinho da professora de Baby Class

Módulo: Fadas

Edição Especial
O Bauzinho da Professora de Baby Class

Aulas Temáticas
Por Paola Bartolo
8 e 9 de Abril
Rua Domingos de Moraes
1765 Vila Mariana-SP

Curso Prático

O Curso acompanha um bauzinho com 5 recursos pedagógicos que serão desenvolvidos em aula!

Módulo
Fadas

Realização:

Apoio: Vibine Artística by Glória Michelli

Informações: cursonovobaby.sp@gmail.com

Whats App 11 987863631

Disponível em: <

https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1926468434248235&set=basw.AbqBHd8Eg5LV0eRT3LWKRNC3-SVbuQgZfpC9s0m-oYVRHfaRpmI_www_7ymAeAhtdph1Bpl4c3meKpJThICc7Cv0IPjwaBMyKDDmfI5sft4tccteUwdBvBfG-ora256EzeRmROlZdWS977KC_IDRQrcEWp3VlmAwMkFRxOL6V9cKgw.1926468434248235.636467589734625.1414121158668026.1774723492756064.10209038267660234.1913653065529772.1647529885475426.1647529905475424.1612224262339322&type=1&opaqueCursor=AbpAkYpFNJbjH306khd4jteB-1LD7XTwjl9HfQRuFBKnXrWQDt4o50t1CbUGBjQiUWDUWIF9sPHv6Boh-2WlQ90y2769sYAvFGGFgbZ9wEwrc6B0cL5Az52tEclCIJmZgyPTICno3qWH3Q_4xAR8kVkU9Iv wuZzyorIt3sSJWJLQNh7HEbgYuyjRCzGsBfUCPFgZLzM9MZRVr7Nxz3REILQGEiQbGVBYZNqWvtFqQz5bVfp9rDKV8r2C_RteTzEGoebylQ00eCZfsqVdOg09TsGYAxNN99KSrl11uiATb8KeokH2ZU6hDAmhLb2j5hJ6vI_mkerCXvJoNFcd9p0qmwN--UR4WqQ9Ef_VV3-o4WJgOpOluUBtQAD5096mOzMtwBdM0Js0CAUimvORYe2VhbRM6wE3hjGF9jQ2oZ8UFBMm-7QhPJR_1jDMEkDiYLRy0JY4JIG7spEmYveLxm9_JFOpZQul2XM6oyggTQy9lFuRcuBxx6VdtL2o22Zk8kZgONBiMY_YeSXZDQCWz5kd2pnIKMtFN5GINAMjgySA2UK9kGrm-LVBVLKxXa0fSh1q5bT7wotoEeKfv151w58GKZlX&theater > Acesso em: 19. fev. 2018.

ANEXO D

Curso de Aulas temáticas para professores de ballet infantil

Curso Mariana Lopes

ROYAL ACADEMY OF
DANCE
REGISTERED TEACHER

ateliê da
dança

WWW.ATELIEDADANCA.COM

AULAS TEMÁTICAS DE BALLET
PARA PROFESSORES DE BALLET INFANTIL

MÓDULO
1

16 DE SETEMBRO

CONTATO
ateliedadancaeventos@gmail.com
(71) 99996-8585

Disponível em: <

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2102643863297357&set=pb.100006552907648.-2207520000.1519103504.&type=3&theater> > Acesso em: 19. fev. 2018.

ANEXO E

Workshop, Neuroaprendizagem e Psicomotricidade no Ballet Infantil





Encontro Prático e Pedagógico de Ballet Infantojuvenil de Minas Gerais

I Encontro Prático e Pedagógico de Ballet Infantojuvenil de Minas Gerais

18 a 26 - Janeiro/2018

Curso: A Neuroaprendizagem e a Psicomotricidade no Ballet Infantil - Marcia Guimarães | Belo Horizonte

Psicopedagoga Márcia Guimarães é graduada em Pedagogia/ Psicopedagogia/ Psicomotricidade/ Neurociência. Especializações em Ballet Clássica, professora, coordenadora pedagógica a 29 anos.

O curso busca as contribuições de três áreas: Psicomotricidade, psicopedagogia, e a neuroaprendizagem. E ao cruzar conhecimentos tão específicos, a intenção do curso é consolidar a eficiência do profissional que lida com as particularidades do corpo. Desenvolvendo a criatividade, a lateralidade, o controle postural, entre outras funções, sem traumas e dificuldades.

Disponível em:

<<https://www.facebook.com/218872425302538/photos/a.218882595301521.1073741828.218872425302538/219396955250085/?type=3&theater>> Acesso em: 19. fev. 2018.

ANEXO F

2º Seminário Pedagógico de Baby Class e Ballet Infantil



2º Seminário Pedagógico de Baby Class e Ballet Infantil

De 15 a 19 de janeiro de 2018
Hotel Matsubara
São Paulo - SP

Organização
Núcleo de Qualificação Paola Bartolo

Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2092974587597618&set=pb.100006552907648.-2207520000.1519103560.&type=3&theater>> Acesso em: 19. fev. 2018.