

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

MÔNICA EVELYN DOS SANTOS

**Arquivamento de um gesto notável de ensinar balé:
o trabalho e a dança de Zélia Monteiro**

SÃO PAULO

2020

MÔNICA EVELYN DOS SANTOS

**Arquivamento de um gesto notável de ensinar balé:
o trabalho e a dança de Zélia Monteiro**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas (ECA-USP) para a obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Pupo

SÃO PAULO

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores que participaram deste processo formativo ao longo de todos esses anos.

À professora Kelly Sabino agradeço por ter me acolhido como estagiária, me mostrando que a educação é também lugar de doçura e me encorajado a adotar uma atitude de maior dúvida em relação à arte-educação.

À equipe do projeto *Balé na Vila* agradeço por terem permitido que minha formação como professora também se efetivasse em ato. Parceiras queridas, de quem tantas vezes senti emanar paixão pela dança e pelo balé, agradeço a todas vocês: Zélia Monteiro, Flávia Scheye, Mel Bamonte, Luciana Elias, Mônica Caldeira, Marcela Paez, Paulina Alves, Luma Ribeiro e Stefanie Bertholini.

Ao Robson Lourenço, Flávia Scheye e Zélia Monteiro agradeço a partilha dos materiais fundamentais para este estudo.

À professora Maria Lúcia Pupo agradeço pela orientação deste trabalho, pelas leituras atenciosas e por ser um dos eixos, e por muito tempo o único, que firma o curso de Licenciatura em Artes Cênicas.

Ao meu querido amigo Fauston Della Flora agradeço todas as vezes em que ele foi meu único interlocutor nesta trajetória. Agradeço sua coragem de se embater tantas e tantas vezes com o que já estava estabelecido. Sem ele eu não teria tido o mesmo fôlego.

Agradeço ao grupo de pesquisa coordenado pelo professor Julio Groppa Aquino na Faculdade de Educação. Após esse encontro meu olhar para a educação e a pesquisa não foi mais o mesmo. Ainda que tenha sido realizado em outro departamento, eles também fazem parte deste trabalho.

Serei sempre grata à professora Alice K., principalmente, mas não apenas, pelo que se passou na sala 23 aos sábados de manhã de 2019. Agradeço o susto, as risadas, o silêncio, a coragem, os berros e a sorte de tê-la presenciado em *ação*. Ao seu lado vi coisas indescritíveis acontecerem: desde a vibração do som fazer a água jorrar de uma tigela feita por um monge e trazida por ela do Tibet, até a justeza do tempo dos monges budistas. Agradeço a ela por ter sempre tentado me dizer que *já está acontecendo* e por nunca ter deixado de me mostrar que não é tempo de fazer o que não gostamos, já que “aqui se aprende muito pouco, faltam professores, e nós, rapazes do Instituto Benjamenta, vamos dar em nada, ou seja, seremos, todos, coisa muito pequena e secundária em nossa vida futura” (WALSER, 2011, p.7).

Ao professor Julio Groppa Aquino e seu fascínio pela escrita e a pesquisa devo tudo: o que resultou nessas linhas, o que me tornei e o tanto mais que não consigo nomear. Agradeço por ter me ensinado que só se escreve *para encantar alguém, nada mais*, e que da escrita *tem que escorrer vida: quem lê precisa ver trabalho*. Agradeço por ter me permitido testemunhar uma generosidade e integridade sem par no exercício docente e por nunca ter poupado esforços em compartilhar tudo do que dispunha, pelo cuidado e atenção desmedida e por ter corrigido mais de uma vez até as minhas referências bibliográficas. Dele carrego que o trabalho acadêmico pode ousar *invadir o mundo* e ser ocasião de *realizar um gesto limítrofe, de mostrar que existimos, de cravar as patas no chão a modo de um bicho*. A ele, minha constante companhia de pensamento, dedico minha completa admiração, amizade intelectual e profundo carinho.

Nestas linhas tentei dar forma à minha profunda reverência a Zélia Monteiro. Nosso encontro alterou os rumos da minha vida e me deu de volta algo que eu supunha não ter mais chance de viver: o balé. Ela exerceu diante de mim um olhar preciso e extremamente – extremamente – delicado e minucioso para o corpo. Agradeço o cuidado, a atenção e a delicadeza com a qual ela me olha e me corrige diariamente, e por repetir tantas e tantas vezes as mesmas indicações, insistindo, sem nunca desistir. E, desde a primeira aula, mesmo que o tempo tenha passado, observá-la demonstrar uma sequência ao som de uma música clássica ainda me encanta todas as manhãs. O fato de ela não precisar sequer falar sobre o exercício que demonstra, vê-la dançar em silêncio, ainda me emociona: está lá, no gesto, na postura, sempre está, não é preciso dizer. Dela carrego um modo de entender, pensar e investigar o balé e a ela devo a professora de dança que me tornei. Dedico este trabalho a ela, a quem serei eternamente grata.

[...] tudo resumir-se-á a contar mais uma vez o que se viveu – acrescentando-lhe um ponto ou subtraindo-lhe outro, tanto faz.

Julio G. Aquino

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Imagem 1: Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô..... | 22 |
| Imagem 2: Zélia Monteiro e Maria Melô | 27 |
| Imagem 3: Zélia Monteiro, Duda Costilhes, Izabel Costa e Klauss Vianna | 30 |
| Imagem 4: Duda Costilhes, Zélia Monteiro, Izabel Costa e Klauss Vianna em ensaio de <i>Dã-dá Corpo</i> | 31 |
| Imagem 5: Zélia Monteiro em ensaio aberto de <i>Dã-dá Corpo</i> | 32 |
| Imagem 6: Zélia Monteiro e Klauss Vianna..... | 34 |
| Imagem 7: Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô..... | 36 |
| Imagem 8: Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô..... | 36 |
| Imagem 9: Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô..... | 37 |
| Imagem 10: Zélia Monteiro em <i>Estudo n 1</i> | 38 |
| Imagem 11: Zélia Monteiro em <i>Estudo n. 1</i> | 39 |
| Imagem 12: Zélia Monteiro em <i>6 Estudos para flutuar</i> | 40 |
| Imagem 13: Manuel Pessôa e Zélia Monteiro em <i>6 Estudos para flutuar</i> | 41 |
| Imagem 14: Zélia Monteiro ministrando aula de dança clássica na <i>Sala Crisantempo</i> | 44 |
| Imagem 15: Zélia Monteiro ministrando aula de dança clássica na <i>Sala Crisantempo</i> | 45 |

GLOSSÁRIO

Arabesque: Posição do corpo, de perfil, apoiado em uma perna, com a outra perna estendida para trás, na qual os braços podem ser mantidos em várias posições.

Battement tendu: O pé de trabalho desliza da primeira, terceira ou quinta posição para a segunda ou quarta posição até esticar completamente e então retornar para a posição anterior.

Battement: Refere-se à ação de bater da perna. As pequenas batidas são chamadas petit battement e as grandes batidas são chamadas grand battement.

Derrière: Atrás – esse termo pode se referir a um movimento, passo ou colocação de um membro na parte de trás do corpo.

Développé: Refere-se ao desenvolvimento do movimento – é um movimento no qual a perna ativa é lentamente estendida até uma posição fora do chão e lá é mantida com perfeito controle.

Échappé: Refere-se a um movimento de deslizamento – é uma abertura de ambos os pés de uma posição fechada para uma posição aberta.

En dehor: Expressão que em geral é utilizada para indicar a rotação externa do quadril.

Jeté: Refere-se a passos de lançamento – existe uma grande variedade de jetés, um exemplo é o grand jeté, um grande salto para a frente.

Pirouette: Uma volta completa do corpo em um pé, na ponta ou meia-ponta. As piruetas são executadas em dedans, isto é, voltando-se para dentro em direção à perna de apoio, ou en dehors, voltando-se para fora na direção da perna elevada.

Plié: Refere-se à flexão do joelho. Existem dois pliés principais: grand-plié, flexão total dos joelhos; e demi-plié, meia flexão dos joelhos.

Port de bras: Refere-se ao transporte dos braços – um movimento ou série de movimentos feitos ao passar o braço (ou braços) por várias posições movendo-os graciosamente e harmoniosamente.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 APRESENTAÇÃO | 8 |
| 2 O BALÉ NA MÍDIA IMPRESSA, NAS PESQUISAS ACADÊMICAS E NA DANÇA-EDUCAÇÃO | 12 |
| 2.1 A irrupção do balé como problema na revista <i>Bravo!</i> | 12 |
| 2.2 O balé nas pesquisas acadêmicas e na Dança-Educação | 15 |
| 3 ACERCA DA IDEIA DE ARQUIVO | 19 |
| 4 PENSAR BALÉ | 22 |
| 4.1 O encontro com Dona Maria Melô | 22 |
| 4.2 O encontro com Klauss Vianna | 28 |
| 4.3 Criar com balé | 34 |
| 4.4 Ensinar balé | 45 |
| 4.5 Efeitos | 47 |
| 4.6 O <i>Balé na Vila</i> | 49 |
| 5 SEGUNDA REVERÊNCIA | 50 |
| 6 ACONTECIMENTO | 51 |
| FONTES | 53 |
| REFERÊNCIAS | 54 |

1 APRESENTAÇÃO

A primeira aula que eu fiz de dança foi aula de balé. Então, eu estudei balé a minha vida toda. Durante muito tempo, muitos anos, eu só estudei balé. Não tive nenhum outro tipo de técnica corporal na minha formação. Até estrear profissionalmente, já como bailarina, eu tinha só a técnica do balé no corpo. [...] eu comecei com doze [anos] quando eu consegui uma bolsa de estudos e com 17 eu conheci Dona Maria Melô, que era uma italiana que veio do *Scala de Milão*. [...] eu comecei a fazer aulas com ela e tudo aquilo que eu tinha aprendido sobre o balé dos 12 aos 17 eu desaprendi com Dona Maria. Eu tive que rever toda minha técnica com ela (MONTEIRO, 2020).

É assim que Maria Zélia Bacellar Monteiro inicia uma entrevista em formato de *live* no *Instagram*, concedida recentemente ao *Portal Mud*, plataforma online cujo objetivo é difundir a dança.

Nascida em 1960, Maria Zélia Bacellar Monteiro iniciou seus estudos em dança com aulas de balé aos 12 anos, em 1972, na *Associação Cristã de Moços* em São Paulo. Nesse período, frequentou o *Ballet Stagium* e outros cursos de dança até conhecer a professora italiana Maria Melô. Na ocasião, a artista foi apresentada à técnica italiana de dança clássica: a técnica *Cecchetti*. Vinda da Itália para o Brasil, Maria Melô foi aluna de Enrico Cecchetti (1850-1928), dançarino reconhecido mundialmente na história do balé e fundador da técnica de dança clássica mencionada.

O encontro com a professora e a técnica marcaram o trabalho de Monteiro, assim como o encontro com o brasileiro Klauss Vianna, com quem trabalhou por oito anos. Na formação da artista existem, portanto, essas duas bases que “dão prumo ao seu trabalho: o conhecimento refinado da técnica clássica italiana e os princípios corporais desenvolvidos junto com Klauss Vianna” (SPIRÓPULOS, 2015, p. 72).

Monteiro também estudou em Paris e, na ocasião, conviveu com Marie Madeleine Béziers, criadora do método *Coordenação motora*, o qual aborda o funcionamento do corpo como uma unidade. Ademais, trabalhou ao lado de Ivaldo Bertazzo e outros nomes da dança como Peter Goss, Hubert Godard e Tica Lemos e teve contato com as técnicas de *Eutonia e Movimento autêntico* (SPIRÓPULOS, 2018).

Em 1988, foi premiada na categoria *Intérprete Destaque* pelo *Prêmio Lei Sarney do Governo do Estado de São Paulo*. Também foi premiada pela *Associação Paulista de Críticos de Arte* (APCA) em diferentes ocasiões e categorias: em 1987, como *Revelação Bailarina*; em 1992, como *Melhor Criação/Intérprete*; em 1998, como *Melhor Bailarina/Intérprete*; em 2010, como *Melhor Criadora-Intérprete*; em 2016, como *Melhor Intérprete em Dança*. Outrossim,

em 2014, ganhou o *Prêmio Denilto Gomes* da *Cooperativa Paulista de Dança*, na categoria *Melhor Solo de Improvisação*.

Fundou em 2003 o *Núcleo de Improvisação* e, em 2011, o *Centro de Estudos do Balé* em São Paulo. Ministra aulas de dança clássica em São Paulo na *Sala Crisantempo* e também é professora do curso de *Artes do Corpo* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Suas aulas de balé são muito procuradas e recomendadas como diferenciadas: uma menção a elas foi realizada em 2011 na matéria *Balé só para maiores* escrita pela editora Marcela Rodrigues Silva no *Jornal da Tarde*. Em 2007, Nirvana Marinho publica um artigo no site *Idança.net* com o título *Prazer no balé, como assim?*. O artigo aborda o ensino de balé realizado de modo responsável, especializado e consciente e indica o trabalho de Monteiro como portador dessas características, assim como de duas outras professoras, Ângela Nolf e Beth Bastos. De acordo com Marinho (2007), “tais ‘personagens’ da história da educação do balé em São Paulo já trazem questões bastante promissoras para este debate”.

Na mesma direção, no site *Conectedance*, foi publicado em 2016 o artigo *Sobre o bale clássico o que devemos jogar fora?* por Juliana Moraes, bailarina e pesquisadora do campo da dança, no qual a autora versa sobre seu encontro com o trabalho de Monteiro. Ainda que já atuasse como bailarina, Juliana Moraes conta que precisou reaprender a linguagem do balé ao iniciar essas aulas. Passados dez anos desde que iniciou o processo, ela atribui a esse (re)aprendizado do balé a capacidade de dançar as peças que cria atualmente. Sobre o assunto, a pesquisadora conta:

estava completamente incapacitada fisicamente, tendo desenvolvido uma grave tendinite nos pés, que me impedia de andar 50 metros. Foi nesse momento que me indicaram as aulas de balé clássico de Zélia Monteiro, que ensinava com uma abordagem somática e poderia me auxiliar a voltar a dançar. [...] São ao todo mais de 10 anos de contato com o trabalho dessa professora, e posso dizer que continuo a frequentar suas aulas pois descubro a cada dia algo novo, numa espiral vertical de mergulho infinito (MORAES, 2016).

Apesar de muito reconhecido na cena artística de dança, o trabalho de Monteiro no ensino de balé conta com registros recentes no âmbito das pesquisas acadêmicas. O primeiro encontrado é o artigo *‘Modos’ de fazer na dança do brasil: quatro traçados* (NAVAS, 2010), o qual foi resultado do encontro do GT Pesquisa de Dança no Brasil: processos e investigações, da Abrace – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas –, realizado em 2004 em São Paulo. A publicação articula um depoimento de Monteiro a respeito de sua metodologia de criação e ensino com depoimentos de outros três artistas-pesquisadores-professores da dança.

Posteriormente, outro estudo a respeito de sua trajetória e atuação como professora e artista da dança resulta na dissertação de mestrado *A singularidade de um fazer-dança: vestígios entre a cena e a formação em dança na trajetória de Zélia Monteiro* (2014), desenvolvida pela bailarina e pesquisadora Flávia Scheye Spirópulos. O estudo é seguido da publicação dos seguintes artigos: *A abordagem singular de Zélia Monteiro* (SPIRÓPULOS, 2015) e *A abordagem de Zélia Monteiro no ensino do balé* (SPIRÓPULOS, 2018).

Fora do âmbito de publicações em revistas acadêmicas, no acervo do *website* do *Centro de Estudos do Balé* há um artigo que conta com a autoria da própria professora e pesquisadora: *Considerações sobre o ensino do balé* (MONTEIRO, 2017).

Isso posto, a investigação que aqui se apresenta pretende realizar um *arquivamento* do gesto de ensinar balé exercido por Monteiro. Para isso, procura-se tornar visíveis os contornos da singularidade atribuída ao seu trabalho como professora e bailarina, bem como empenhar um esforço de reunir, em uma única ocasião, o que salta aos olhos dos registros que se tem a respeito do tema.

O desejo de realizar um *arquivamento* inspira-se na produção do pesquisador do campo educacional Julio Groppa Aquino. Na obra *Educação pelo Arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault* (2019), que reúne um conjunto de textos de divulgação de Aquino, Sandra Corazza descreve acertadamente em seu prólogo – *Um PRÓ(sem)LOGO* – a experiência de tomar contato com o livro:

O livro fortifica a imanência de uma leitura -e- escrita, que intensifica a nossa produção, fazendo com que a sua escrita chame outras, assim como uma tentação leva a outra. Ao retomar objetos e matérias e descobrir o que se pode novamente fazer com eles, confirma que a literatura mais interessante e valiosa é aquela que exercita, vigorosamente, o leitor, desafiando-o, retirando-lhe o papel de consumidor e tornando-o um produtor ativo de textos (CORAZZA, 2019, p. 9).

As considerações desenvolvidas pelo pesquisador a respeito de uma noção de pesquisa – e educação – pelo arquivo exerce papel fundamental para o presente estudo. Assim, a tentativa a ser realizada aqui se dará por meio da interlocução com sua produção e suas ideias. O desejo de fazer um *arquivamento* desponta, principalmente, do contato com um estudo no qual se fabula uma significação para *arquivamento*:

O arquivamento é oportunizado por uma nítida inquietação acerca de um tema-problema investigativo, propulsora de uma imersão vertical na densidade e na dispersão de diferentes fontes correlatas (desde aquelas molares até as tópicas, laterais, advertências etc.) com as quais o pesquisador se defronta em sua lida [...] (AQUINO; VAL, 2018, p. 48).

Tal noção também guarda inspiração nos procedimentos de pesquisa empregados por Michel Foucault em suas investigações: propor-se a observar as forças que atuam em torno de um determinado tema, averiguar os discursos que lá circulam e captar que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2014, p. 25). É esse modo de operar com as fontes e os discursos que Foucault (2018, p. 16) parece efetuar em *A História da Sexualidade I: A vontade de saber* ao se concentrar em observar não o que se fala da sexualidade, mas a colocação do sexo em discurso:

Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o "fato discursivo" global, a "colocação do sexo em discurso".

Tal procedimento, que inspira a presente iniciativa, sugere que onde existe uma formação discursiva, existe algo a ser investigado. Assim, o estudo parte também de um entendimento de que o tema *dança clássica – o balé* – cumpre uma função nos debates da dança na medida em que funciona como uma questão para o campo.

Essa função – o balé como problema – revelou-se no conjunto de dados coletados previamente na iniciação científica *Breve Cartografia dos Discursos sobre Dança e Educação no Brasil: O caso da Revista Bravo! (1997-2013)* que servirá de ponto de partida para a tarefa a ser aqui realizada. O estudo, orientado pelo professor Julio Groppa Aquino e financiado pelo Cnpq, realizou um mapeamento dos discursos existentes sobre os binômios dança-educação e dança-ensino na Revista *Bravo!* a fim de verificar a ocorrência de enunciados de caráter educacional fora do âmbito de ensino de dança *stricto sensu*.

A imersão documental debruçou-se no recorte temporal de 1997 a 2013, revelando aquilo que a terminada investigação nomeou de *imbróglis* do campo da dança e que funcionaram como grandes categorias de análise. Os *imbróglis* foram temas que apareceram nas fontes e apresentaram-se como problemas e impasses do campo, a saber: a dança clássica, os aspectos étnicos e populares na dança contemporânea brasileira e a formação de público.

Portanto, o embate verificado em torno do tema *dança clássica/balé clássico* suscita a utilização dos dados da mencionada pesquisa neste trabalho. O conteúdo trazido pela revista *Bravo!* sobre aquilo que se discutiu a respeito do balé no Brasil servirá como uma introdução, no interior da qual localizaremos o gesto de ensinar balé da bailarina, pesquisadora e professora Zélia Monteiro.

Em suma, diferentes registros sobre o trabalho da professora constituirão fontes para o presente estudo. No âmbito de registros informais, os artigos dos seguintes autores (disponíveis em *websites*) serão utilizados: Marinho (2007), Moraes (2016) e Monteiro (2017). No âmbito acadêmico, recorreremos aos trabalhos de Navas (2010), Spirópolis (2014; 2015; 2018) e Monteiro (2019). De outro lado, serão empregados depoimentos concedidos por Monteiro (2016; 2020). Por fim, percorreremos um conjunto de periódicos do campo educacional para atestar o modo como o ensino do balé foi aludido nessa instância.

2 O BALÉ NA MÍDIA IMPRESSA, NAS PESQUISAS ACADÊMICAS E NA DANÇA-EDUCAÇÃO

2.1 A irrupção do balé como problema na revista *Bravo!*

A título de identificar como a ideia de balé circulou no Brasil, elegeu-se uma mídia impressa de divulgação artístico-cultural: a revista *Bravo!*. A primeira fase de circulação da revista aconteceu entre 1997 e 2013 por iniciativa das editoras D'Avila e Abril. Em cada número da revista, uma seção era dedicada para artes plásticas, cinema, música, literatura, teatro e dança, esses dois últimos abordados conjuntamente. A publicação teve suas atividades encerradas em 2013 e voltou em 2016 no formato digital, com outro tipo de proposta, motivo pelo qual apenas a primeira fase da revista foi eleita para a imersão.

Nessa primeira fase, a revista teve 192 números e algumas edições especiais. De todos eles, 117 números dedicaram matérias ao campo da dança. Por se tratar de um suporte documental bastante importante, dada sua circulação no país, os debates em torno do tema balé veiculados pela revista serão tomados aqui como um índice capaz de apresentar os principais discursos que circularam em torno do tema.

Nas matérias da revista, o balé irrompeu como um assunto crucial para o campo da dança, revelando-se como um tópico que guarda o potencial de aparecer em diferentes debates. A temática figurou no debate sobre a hegemonia da dança de tradição europeia no Brasil e foi apontada como um referencial excludente, a partir do qual se concebia o que era, ou não, dança. As modalidades que estavam mais próximas do balé eram consideradas *boa dança* e balé seria, de acordo com o que se afirmou na revista, sinônimo de técnica e formação sólida.

O coreógrafo do grupo *Corpo*, Rodrigo Pederneiras, por exemplo, identificava uma preocupante falta de técnica nas produções brasileiras. Quando questionado se a técnica clássica

seria fundamental em seu trabalho, respondeu: “sim, porque dá muito mais possibilidades se aliada a uma forma mais particular, mais solta, de se movimentar” (apud PONZIO, 1998a, p. 96).

Consta igualmente na revista, o completo oposto: alegou-se que o balé impunha aos corpos um treinamento rígido e com pouca liberdade e que, por isso, não se tratava de uma formação que estimulava a criatividade. A rigidez e a disciplina seriam as características dessa técnica, que se orientava segundo um vocabulário de movimentos específicos e que não autorizava o improvisado de movimentos. Assim, a técnica restringiria o que os corpos poderiam ou não fazer ao dançar. No tocante à natureza disciplinar associada ao balé, em uma entrevista com a coreógrafa brasileira Deborah Colker, a entrevistadora Ana F. Ponzio afirmou que do elenco original da *Cia. Deborah Colker* permaneceram apenas dois bailarinos e que “sem deixar de lado os recursos que os diferenciam, os dois se submetem, junto com os demais colegas de elenco, ao rigor das aulas de dança clássica ministradas diariamente para a companhia” (PONZIO, 1999, p. 136).

O fato é que, nas fontes mobilizadas, parecia ser sempre necessário falar de balé, tanto para condenar sua soberania quanto para louvar sua significância. A menção ao balé pareceu tão necessária que, mesmo quando um determinado artista não o abordava em sua própria obra, outro o fazia. Em uma entrevista de 1998 realizada com a coreógrafa alemã Pina Bausch, a artista fala sobre seu trabalho e não menciona o balé. O entrevistador, Fabio Cypriano, encontra necessidade de acrescentar que “apesar dos movimentos serem simples e cotidianos e estarem ligados aos elementos do teatro, seus bailarinos treinam balé clássico todos os dias” (CYPRIANO, 1998, p. 127).

Mesmo que a obra de Pina Bausch não se propusesse a operar com a dança clássica, seu trabalho foi posicionado em relação a tal técnica em mais de uma ocasião. Tem-se a impressão de que posicionar os trabalhos em relação ao balé tratava-se de uma referência obrigatória. Um exemplo disso é uma afirmação feita também sobre Pina Bausch pelo coreógrafo Maurice Béjart (apud PONZIO, 1998b, p. 89) para quem a técnica clássica seria a chave do movimento: “Hoje temos, por exemplo, a arte de Pina Bausch, que eu admiro muito. Suas criações são dançadas pelo *Balé da Ópera de Paris*. Mas o grupo de Bausch não conseguiria dançar uma obra do repertório clássico”.

Outra tendência de alguns grupos e companhias contemporâneas foi a de buscar a renovação do balé nas suas criações, procurando dar um novo sentido a seu vocabulário. Algumas considerações a respeito da obra do consagrado coreógrafo norte americano William de Forsythe, por exemplo, caminham nesse sentido:

São peças brilhantes, rápidas e certeiras nas discussões que propõe sobre a construção/desconstrução de um vocabulário que parte do balé para implodi-lo e reconfigurar o corpo humano e investigar suas possibilidades. Geometria, Foucault e logaritmos são algumas das ferramentas da análise de Forsythe, hoje objeto de dezenas de teses, alguns livros e muitos ensaios críticos (LOPES, 2003, p. 43).

Quando questionado se todos os seus bailarinos passaram pela formação do balé clássico, Forsythe (apud LOPES, 2003, p. 44) atesta que sim:

[...] todos, é quase inevitável. É que as operações físicas e mentais de meu método exigem muito. A melhor parte para os intérpretes é que eles têm um espaço grande para tomar suas próprias decisões em cena, mas é também a mais sofrida, porque isso exige muito tempo de preparação dentro de um vocabulário específico e regras muito claras. [...] Certamente tem uma parte da plateia que vai aos nossos espetáculos só porque o nome diz “balé” (risos).

Por outro lado, afirmou-se que esse novo momento, o estilo neoclássico, respirava mal e poderia estar em vias de extinção:

Há quem veja em William Forsythe o herdeiro legítimo de Mr. B [coreógrafo George Balanchine], se não no estilo propriamente dito, ao menos na ousadia da reinvenção: o americano que fez o caminho inverso de Balanchine – saiu dos Estados unidos para se instalar na Europa – elevou a técnica clássica a outro patamar, numa virtuosidade no tratamento do espaço, quebrando linhas e acentuando desequilíbrios. Mas e depois? Quem seguirá a doutrina? (ALBEA, 2004, p. 86).

Afirmava-se também que nessa fase de renovação do balé estaria contemplada a inclusão dos bailarinos como parte ativa do processo criativo. Se no balé cabia ao bailarino apenas executar os movimentos nos limites da técnica, defendia-se agora que ele também pudesse participar do processo criativo. Tal defesa iria opor-se à noção do balé como *sacrifício*, como algo a que seria necessário *submeter-se*.

A apresentação dessa contextualização e desses debates não teve a intenção de procurar responder se o balé é ou não a base da dança, nem se é ou não a técnica universal a partir da qual se pode dançar tudo. Não se trata de concordar ou discordar das afirmações feitas por essas figuras da dança. O interessante foi flagrar o quanto essa soma de afirmações expressa, em uma sequência temporal, um movimento discursivo no qual o balé é associado a algo da ordem da polêmica, nas falas dos artistas, coreógrafos, bailarinos e agentes da dança. Desta feita, a revista *Bravo!* documentou, de algum modo, esse tema/problema que parece ser insolúvel uma vez que desde o primeiro ano da revista, 1997, até seu último ano, 2013, falou-se a esse respeito.

Por fim, ressalta-se que na *Bravo!*, uma menção foi feita a Zélia Monteiro em 2007. A matéria aborda o evento *Panorama Sesi de Dança*: “panoramas e mostras de dança paulistas normalmente são espaço privilegiado para o que há de melhor na produção do Rio de Janeiro e de São Paulo [...]” (CHIARI, 2007, p. 106). E naquele ano, Monteiro participaria da

programação do evento: “A experiente Zélia Monteiro traz o solo *Improvisações Para Música e a Dança*” (CHIARI, 2007, p. 106).

Já outra edição da revista que se ocupou da comemoração dos 30 anos do *Balé da Cidade de São Paulo* (BCSP), relata o momento em que o BCSP foi assumido por Klauss Vianna, com quem Monteiro trabalhou por muitos anos:

Uma nova e breve fase de revitalização ocorreu entre abril de 1982 e julho de 1983, com a chegada de Klauss Vianna. Além de fundar um grupo experimental, que inclui bailarinos sem formação acadêmica, como Ismael Ivo, Klauss abriu as portas para criadores anticonvencionais [...] (PONZIO, 1998c, p. 123).

Tal momento não teria durado muito tempo uma vez que Klauss deixou o BCSP e tornou-se *persona non grata* pelo tipo de trabalho experimental que propôs e por tudo contra o que se embateu. Essa postura considerada experimental possui ramificações no trabalho de Monteiro e desponta como uma pista, que será investigada mais adiante, a respeito da singularidade atribuída ao trabalho da bailarina.

2.2 O balé nas pesquisas acadêmicas e na Dança-Educação

Na tentativa de flagrar o modo como o tema *balé* foi abordado e analisado na área de Educação no Brasil, optou-se pelo âmbito das pesquisas acadêmicas. Foi escolhido o conjunto de 55 periódicos educacionais gerais (ou seja, não ligados a áreas específicas da dança) que tiveram as classificações A1, A2 e B1, segundo a última classificação do Qualis Periódicos da CAPES, referente ao quadriênio 2013-2016. Tal procedimento foi viabilizado por meio de um acervo – que reúne os títulos, resumos, autores e as palavras-chave de todos os artigos publicados nos referidos 55 periódicos desde 1995 – sob a responsabilidade do grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Julio Groppa Aquino junto à Faculdade de Educação da USP.

Assim, realizou-se a busca do termo *balé* e *ballet*, sendo a última sua grafia em francês, bastante popular no Brasil, com o objetivo de rastrear suas ocorrências. Almejou-se verificar como a temática consta no campo educacional a fim de criar um mapeamento geral das relações estabelecidas entre balé e educação.

Surpreendentemente, ao contrário do que se verifica na mídia cultural, no âmbito das pesquisas acadêmicas do campo educacional, entre 1995 e 2019, a presença da temática é escassa. A busca realizada resultou na aparição do termo em apenas cinco dos 55 periódicos, sendo especificamente cinco artigos, um artigo em cada periódico: *Educação Em Foco*;

Reflexão e Ação; Horizontes; Educação, Ciência e Cultura; Educação e Cultura Contemporânea.

Dos cinco artigos, dois versam sobre um estigma de gênero relacionado ao balé, como atestam seus títulos: *A eternalização da dominação masculina na trajetória de vida de bailarino e jogadoras de futebol e a prática pedagógica no interior da escola* (REINA, 2015); *A participação masculina na dança clássica: do preconceito aos palcos da vida* (NASCIMENTO; AFONSO, 2013).

Dois outros artigos, de Nascimento e Orth (2010) e Nascimento e Wolff (2017), os quais contam com uma autora em comum, tratam do trabalho realizado em uma ONG – a *Royale Escola de Dança e Integração Social* (Organização não governamental de Santa Maria – RS). O propósito da ONG é possibilitar a inclusão social, cultural e educacional de crianças e jovens expostos a contextos de vulnerabilidade em regiões periféricas da cidade. Entre as atividades oferecidas na ONG está a oficina de balé. Neste sentido, pode-se atestar que o foco de tais artigos não é discutir o ensino de balé especificamente, mas apresentar os efeitos da prática do balé como um dos eixos de um projeto social e cultural.

Por fim, o último estudo (ROSÁRIO, 2019) apresenta o uso da sensibilização corporal nas aulas de dança clássica como elemento que contribui para a percepção corporal e para modificações dos padrões de movimento dos participantes. Sustenta-se sua efetividade por meio de um estudo de caso realizado com estudantes de dança durante três meses. Antes de realizarem aulas de dança clássica, tais estudantes prepararam-se com *Gyrokinesis*, um método de condicionamento físico criado no fim dos anos 1970 por Juliu Horvath. Verificou-se, então, com base em depoimentos, que a realização das aulas de balé após essa prática teria possibilitado aos estudantes um maior entendimento de seus corpos. Nesse estudo, tal abordagem aparece como oposição ao modo tradicional pelo qual se efetivaria a maioria das aulas de técnicas de dança, as quais se guiariam prioritariamente pela demonstração e cópia de movimentos (ROSÁRIO, 2019).

Nesse estudo, defende-se a construção de novas formas de conhecimento em dança clássica. Se comparado com os outros, o artigo aponta para um sentido que é exceção, uma vez que anuncia a perspectiva das técnicas somáticas associadas à prática do balé. Essa tendência aparece como uma espécie de novidade no artigo: não se mobilizam outros autores que falam a respeito dessa associação específica – técnica somática e balé – e o que sustenta a argumentação é o estudo de caso. A educação somática é um saber que se vale de técnicas que envolvem o domínio sensorial, cognitivo, motor de um corpo (FORTIN, 1999). Neste sentido, ressalta-se

que ao trabalho de Monteiro é também associada uma *perspectiva somática*, como indica Moraes (2016), a qual estaria em operação já desde muito antes, o que será esmiuçado adiante.

Pelo fato de a imersão nos 55 periódicos educacionais ter resultado em apenas cinco artigos, de modo complementar, realizou-se uma busca ampliada dos termos *balé* e *ballet* no repositório *Scielo*. Dessa vez, não mais restrita ao âmbito educacional, a busca continuou apontando para uma ocorrência escassa, mas acabou por revelar outros campos nos quais a temática figura: os da educação física e da fisioterapia.

Nessas pesquisas, estudaram-se alterações posturais e de equilíbrio corporal na primeira posição em ponta do balé clássico (BARCELLOS; IMBIRIBA, 2002), e realizaram-se análises de tendências posturais em praticantes de balé clássico (PERONI et al, 2011). O balé clássico chegou até mesmo a ser associado aos transtornos alimentares, visto que a prática encorajaria a magreza além de *limites normais*, podendo desencadear tais distúrbios (SIMAS; GUIMARÃES, 2002). Nessa linha, de acordo com outra pesquisa, o balé demandaria um ideal de corpo, magro e funcional, o qual, na compreensão das entrevistadas, pode ser inato, conforme o biotipo da pessoa, ou construído a base de dedicação e esforço extremos, o que imporá à bailarina uma prática e aprendizado incessantes (ANJOS; OLIVEIRA; VELARDI, 2015).

Em um estudo do campo da fisioterapia, concluiu-se que a maioria das bailarinas que dele participaram apresentavam desequilíbrios musculares lombopélvicos, mesmo que não tenha sido possível afirmar se tais desequilíbrios são adaptações específicas do balé clássico ou disfunções resultantes de falhas no treinamento (AQUINO et al, 2010). Esse conjunto de estudos, os quais focalizaram os aspectos mais anatômicos do balé, valem-se de um vocabulário mais científico e técnico, o que aponta para outra esfera discursiva na qual o balé foi capaz de circular.

Já no âmbito da bibliografia publicada sobre dança e educação, uma das autoras bastante referenciada no campo, a autora Isabel Marques, dedica-se a discutir a dança na escola. Na obra *Ensino de Dança hoje: textos e contextos* (2007), Marques assegura que o balé aparece como uma concepção rígida de dança na escola e que iria na direção contrária das propostas da arte na educação, que apontavam para um ensino crítico e consciente. A presença do balé na escola, nessa perspectiva, seria uma tentativa de trazer princípios do século XVIII para o século XX “a fim de estabilizar o instável, periodicizar o efêmero, regar o indeterminado, unificar o múltiplo” (MARQUES, 2007, p. 68).

Assim, haveria na escola, ainda segundo a autora, defensores do balé clássico, que cultivariam o ensino técnico, o *como fazer*, o *como chegar lá*, ao invés de estimular propostas

mais abertas. Portanto, faz-se uma alusão ao fato de que o tradicionalismo e a técnica teriam muita força no que se refere à dança na escola e que “é surpreendente, por exemplo, que no mesmo mundo da escola formal, a dança tem sido associada por jovens e professores ao balé clássico, ainda que muitos nunca tenham assistido a um espetáculo desses na vida” (MARQUES, 2007, p. 69).

Desse modo, foi fundamental cotejar essas afirmações com os artigos verificados nos periódicos do campo educacional. Notou-se, de modo oposto, quase uma ausência do tema *balé* nos 55 periódicos consultados. Se o balé for mesmo tão presente nas escolas, esse dado não aparece com força nos artigos publicados nos últimos vinte e cinco anos. Pelo contrário, ao realizar a busca do termo *dança*, ao invés de *balé* e *ballet*, nos mesmos periódicos, encontra-se um número vinte vezes maior: 117 artigos. Isso indica que o tema *dança* foi objeto de várias pesquisas no campo educacional, mas que neste conjunto de artigos a maior parte não aborda o balé, e sim outros assuntos relacionados a dança como se verá a seguir.

Tais estudos, estes 117 artigos, apontam para diferentes usos do termo *dança* na educação. O termo foi usado descolado da definição de linguagem artística, de modo conotativo, como metáfora de “fluxo”, “movimento” (HARDT, 2013). Foi também usado como elemento presente em outras práticas educativas, como em um estudo sobre música: “Ao longo dos encontros, as crianças cantaram, dançaram, tocaram e brincaram [...]” (JOLY et al, 2016, p. 251). O termo apareceu ainda como elemento de manifestações populares e como um apelo para que se reconheça a importância dessas manifestações na escola (PESSOA, 2007). Aparece também como ferramenta pedagógica nas aulas de educação física (BORTOLI; BEHRING, 2013). E, por fim, há artigos que abordam *dança* como campo de pesquisa especificamente, os quais remontam a 58 ocorrências, sendo que de todas elas apenas um estudo aborda o balé: estudo este que também aparece entre os cinco artigos verificados sobre balé.

Desse modo, constata-se que nos artigos do campo educacional o tema *dança* aparece de modos diversos e figura com muito mais força do que o tema *balé*. Nesse sentido, por meio desta breve contextualização verifica-se que: no âmbito da cena cultural, o balé aparece como temática recorrente; na bibliografia consultada sobre dança e educação, sugere-se que existe uma forte presença do balé nas escolas e, nos artigos sobre dança no campo educacional, a presença do tema é escassa. É neste cenário de consensos e contrassensos dispostos sobre balé no âmbito cultural e educacional que um gesto notável de ensinar balé será destacado.

3 ACERCA DA IDEIA DE ARQUIVO

A apresentação dos diferentes enunciados sobre balé, na esfera social e acadêmica, delinea uma soma de afirmações sobre o tema e aponta para um movimento discursivo, considerando aqui, aquilo que Foucault chamou de *discurso*:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2014, p. 46).

Nesse sentido, verificamos que os principais discursos sobre o balé apontam para a associação da prática à noção de um ensino rígido, o qual guardaria o potencial de machucar os corpos e até de intensificar doenças como transtornos alimentares. A prática emerge como uma força discursiva: “A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria” (FOUCAULT, 2000, p. 269).

Assim, em face dessa prática que guarda tanta força, é possível arriscar-se em uma atuação e investigação na perspectiva de arquivo. Entende-se que o trabalho de arquivo é o modo por meio do qual nos propomos a pensar e agir diante daquilo que se ramificou no tempo e chegou até nós: um gesto de dúvida constante, um olhar atento para os sucessos, eventualidades e os incidentes presentes ao redor daquilo a que os discursos fazem alusão. A perspectiva de arquivo refere-se àquilo que fazemos das fontes e o *arquivamento* refere-se ao modo como editamos a sequência de eventos em curso nas fontes:

O termo montagem define exatamente a operação do arquivamento: atividade avizinhada a um quebra-cabeça ou, em alguma medida, a um caleidoscópio. O processo inicia-se com o manuseio de um amplo conjunto de documentos e, em seguida, de classificações dos enunciados, a fim de que seja possível isolar peças-chave e elementos adjacentes, com vistas à proposição de um mapa dos discursos que foram possíveis em uma dada época e em um local específico. A mirada do pesquisador passa a funcionar, então, como uma bússola que permite destacar alguns pontos cegos enunciativos, traçar relações entre eles, delinear um *leitmotiv* analítico – o qual, na maior parte das vezes, diferencia-se da temática investigativa inicial, quando considerada de modo isolado ou autônomo (AQUINO; VAL, 2018, p. 49).

Ao mesmo tempo, a aproximação desses entendimentos a respeito do trabalho de pesquisa e de arquivo sugere que *operação* é a palavra. Na medida em que se opera um modo de olhar que não está interessado no que se diz, mas nas condições que tornaram possível que aquilo fosse dito, somos incitados a remontar a cena da qual o discurso é um elemento. Disso

surge o risco de que coisas inimagináveis passem a fazer parte da cena. Pode-se combinar com esse esforço de (re)composição a noção de gesto de recriação:

Tratar-se-ia, portanto, de reinserir tal matéria no jogo ininterrupto e instável do presente, a fim de que ela não fosse condenada ao desuso, à banalização e à insignificância. Em suma: cumprir-nos-ia deixar para os que virão aquilo que, não obstante inteiramente reconstituído por nós, já nos havia sido deixado pelos que se foram (AQUINO, 2015, p. 356).

A reinvenção compreende, também, a coragem de arrastar para o ato da escrita e da pesquisa tudo aquilo que se tem de significativo à disposição: aquilo com o que cruzamos, aquilo que nossos olhos viram, o que nos encantou ou nos assombrou. A pesquisadora Sandra Corazza, no já mencionado *PRÓ(sem)LOGO*, acertadamente, mais uma vez, sinaliza que o que se lê em *Educação pelo Arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault* (2019) é uma escrita operante, atravessada por cinema, teatro e vida:

Dedicado às tortuosas operações da pesquisa foucaultiana, mas não somente, o livro é rico em matizes e audazes equilíbrios entre os emaranhados limites da política, da poesia, da literatura, do cinema, do teatro, da ciência, os quais não deixam sossegar a inocência, o bom senso e o consenso educacionais (CORAZZA, 2019, p. 7).

É nesse sentido que, além de pretender desempenhar um olhar voltado à pesquisa inspirado na ideia de arquivo, perscrutando a discursividade lá efetivada, também será aqui incluída uma tentativa de operar uma escrita cruzada por e com companhias e outras inspirações. A escrita e pesquisa realizadas com *companhias de pensamento* também é uma enunciação feita por Aquino (2019): ao demarcar Foucault como sua companhia de pensamento, o pesquisador sugere uma distinção entre *fazer com* ao invés de *fazer sobre*. O gesto praticado pelo pesquisador também desempenha certa generosidade: ele partilha com o leitor inúmeros atravessamentos, de Caio Fernando Abreu até uma releitura de “*Congresso internacional do medo*” (2012) de Carlos Drummond de Andrade. “Trata-se apenas de deambular, sempre atento ao que se passa ao redor das coisas ditas/vistas” (AQUINO; VAL, 2018, p. 49).

Deste tipo de olhar nasce uma espécie de alívio: saber que a pesquisa acadêmica pode ser outra coisa, saber que coisas significativas, que em princípio estariam fora dela, podem, enfim, integrá-la. Permanece, a partir deste olhar, um forte desejo de procurar ver no mundo conexões com o que se investiga. De repente, nos vemos encontrando uma companhia de pensamento em um lugar no qual não imaginávamos haver essa possibilidade. É o que inesperadamente se passou durante a leitura de uma biografia de Clarice Lispector.

Em meio à preocupação de como fazer, como articular as forças de um arquivo na escrita e, ao mesmo tempo, fazer aquilo ser pesquisa, a tempo, uma delicada escrita de arquivo revelou-se. A biografia da poeta, *Clarice – uma vida que se conta* (GOTLIB, 2013), é exemplo de uma escrita que articula forças, que articula arquivo. Foi espantoso verificar, logo nas primeiras páginas da biografia, uma escrita capaz de misturar um relato banal da funcionária da casa da escritora com uma passagem mais rebuscada e ao mesmo tempo conservar a força de ambas. O relato banal tem a competência de partilhar aquilo que talvez nunca soubéssemos sobre Clarice, ao passo que o outro relato nos oferece um ponto de vista misterioso:

Por ocasião da morte de Clarice Lispector, Geni Rodrigues, 47 anos, que com ela trabalhara durante cinco anos e sete meses, declara para o jornal carioca *O Globo* que nunca mais encontrará “*patroa igual, de tão delicada e humana*” e conta como fora sua vida nesses anos: “*Às 7 horas, eu lhe servia um cafezinho com queijo e biscoitos. Ela pouco comia, vivia mais à base de sanduíches. Só quando seu filho Pedro morava aqui é que ela jantava. Aí, fazia um risoto de frango e salada. Depois, ele foi para Montevideú, já há quatro anos, e ela não jantou mais. Só quando Paulo, o outro filho, vinha para fazer as refeições com ela. Segundo Geni, ela não gostava muito de sair de casa, mas “adorava ficar conversando assuntos da vida”. E Geni ouvia atenta, “pois gostava do que ela falava. Me dava muitos conselhos – para a gente saber compreender a vida, saber em quem confiar, saber tratar as pessoas.”* (GOTLIB, 2013, p. 21).

Esse depoimento, de quem viu Clarice de perto, dentro da casa, durante alguns anos, na simplicidade descontraída do cotidiano, contrasta com outro, de uma vizinha de bairro, a psicanalista Anna Verônica Mautner: *Ela existia para todo nós, velhos habitantes do Leme. Cuidávamos dela mentalmente porque parece que ela não se deixaria cuidar de outra forma [...] Seu medo do olho do outro ficava nítido lá no bairro. Sua silhueta fugidia nos dizia para pensar nela sem tocá-la, para cuidar dela sem falar com ela, para acompanhá-la sem se aproximar. E assim fazíamos. Espreitávamos Clarice de longe. Atentos.”* (GOTLIB, 2013, p. 21).

O que parece sustentar o encanto dessas passagens é a articulação dos diferentes trechos com certo rigor, calma e delicadeza. Durante o processo de investigação, a leitura contínua da biografia que conta com essa maneira de mesclar fontes diversas, sugeriu que o ato da pesquisa (e da escrita) também conserva certo atrevimento: mover trechos de seus contextos próprios, realizar combinações que em princípio parecem ser descabidas e até mesmo deixar em evidência o que parece ser o aspecto mais fraco, pequeno ou desimportante do conjunto de fontes. É assim que se dará a imersão nesse conjunto de fontes: a partir dessas credenciais, com essas companhias, inspirada nessa intensidade.

4 PENSAR BALÉ

4.1 O encontro com Dona Maria Melô

Imagem 1: Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

“Quando eu conheci ela, a minha colega, a Elise, falou: *mostra o seu pé para Dona Maria, a Zélia tem um pé lindo*. Aí, eu fui esticar o pé e ela: *ai que horror!*”¹(MONTEIRO, 2016). É com essa lembrança divertida que Zélia Monteiro relata seu primeiro encontro com a professora italiana Dona Maria Melô no documentário *Maria Melô e o Método Cecchetti: a maestria na arte de ensinar balé* (2016). Monteiro estudou balé com Dona Maria Melô durante sete anos, de 1977 a 1985 e, nessa ocasião, precisou rever tudo o que já havia aprendido sobre balé. Repensando sua técnica durante esses setes anos, uma das coisas que reaprendeu foi a esticar o pé corretamente. O fato de não esticar o pé de modo correto foi o que gerou a reação de espanto da professora, o *ai que horror*, que é a lembrança engraçada que inicia seu depoimento no documentário, do qual ela foi uma das idealizadoras.

¹ * Depoimento transcrito do documentário *Maria Melô e o Método Cecchetti: a maestria na arte de ensinar balé* realizado pelo Portal Mud em parceria com o Centro de Estudos do Balé (CEB) em 2016. As demais falas retiradas do mesmo documentário serão sinalizadas com um asterisco e o nome da depoente.

Hoje é Monteiro quem faz essa mesma correção aos seus alunos: é muito comum os alunos esticarem os pés de modo errado, dobrando e tensionando os dedos ao invés de alongá-los, o que a professora costuma chamar de *pé gancho*. Ao entrar em contato com suas aulas, esse é um dos hábitos que os alunos também são orientados a rever.

Dona Maria Melô (1908-1993) estudou balé com Enrico Cecchetti, fundador da técnica de dança clássica italiana e referência mundial no âmbito do balé clássico:

Ela [Maria Melô] trouxe consigo o método criado por Enrico Cecchetti e ensinado para Anna Pavlova, Vaslav Nijinsky e Léonide Massine, entre muitos outros. Esse método privilegia os princípios de alinhamento corporal e o próprio Cecchetti escreveu que é melhor fazer um exercício uma vez, bem feito, do que repetir errado várias vezes (um dos princípios de diversas abordagens somáticas, que apareceriam muito tempo depois) (MORAES, 2016).

O mencionado documentário movimenta depoimentos de ex-alunas da professora italiana e para todas elas, em alguma medida, o encontro com a italiana foi surpreendente e revelador. Haveria alguma especificidade no modo de ensinar de Dona Maria Melô que fez com que a experiência tenha sido significativa para as alunas que cruzaram com ela. Aconteceu com outras alunas o mesmo que aconteceu com Zélia Monteiro: elas tinham de desaprender o que já tinham aprendido sobre balé.

Como visto anteriormente, é comum que as críticas atribuídas ao balé associem a ele um caráter de rigidez, imposição e, inclusive, sujeição a lesões. Tais características controversas parecem ser um dos motivos pelos quais as alunas tinham de reaprendê-lo ao chegar nas aulas de Dona Maria. Uma das depoentes, Suzanne Oussov, afirmou a respeito da italiana que: “a pedagogia dela que era boa, ia em simbiose com o corpo. Eu não tenho pé chato, eu cheguei na Maria Melô e eu estava com o pé assim [faz um gesto indicando o modo como estava seu pé]”* (OUSSOV, 2016). Com a expressão “pé assim”, a depoente quis indicar que o arco do pé estava desalinhado, o que costuma ser chamado de *pé caído*: tal expressão é um jargão já conhecido no meio do balé, tamanha sua ocorrência no corpo de alunos. Esse é um entre tantos exemplos do modo como alguns corpos ficam após um certo tipo de aprendizado e relação com o balé.

É em meio a essas problemáticas que muitos bailarinos decidem abandonar a técnica em determinado momento da vida ou se desentendam com ela. Nesse sentido, o ensino efetivado pela professora italiana ofereceu outro tipo de relação com a técnica do balé. Ofereceu tanto uma possibilidade de voltar a relacionar-se com ela para quem já a havia abandonado quanto um novo modo de olhar para quem estivesse em aprendizado. Na entrevista concedida por Monteiro ao *Portal Mud* em formato de *live* no *Instagram*, a pesquisadora relata sua experiência de reconciliação com a técnica:

Eu sempre me dei bem com o balé, sempre gostei dessa técnica, claro, depois que eu conheci a Melô. Porque antes da Melô eu tive problemas também. [...] eu tive dores de coluna, não chegou a lesionar, mas eu tive problemas de sentir muitas dores e também não conseguia subir na ponta porque eu tinha o pé cavo [...] Mas com ela [Maria Melô] eu fiz as pazes totalmente com o balé porque eu voltei a subir na ponta, ela me ensinou como subir (MONTEIRO, 2020).

Pode até parecer um detalhe, mas a afirmação de que sua professora mostrou *como* subir na ponta traduz uma ideia de extrema importância sobre o modo como a especificidade dessa maneira de ensinar balé se efetiva. O ensino do *como fazer* ao invés do *que fazer*, em alguma medida, diferenciava-se do ensino com o qual as depoentes do documentário tinham cruzado até então. Segundo Monteiro, esse aspecto é importante quando se fala da técnica italiana Cecchetti:

Muitas vezes o que se fala de escola italiana ou do Cecchetti é *ah, tem port de bras assim, port de bras assado, o modo de alguns passos que Cecchetti inventou diferente*. Mas, na verdade, pra mim o que é mais importante a gente saber do Cecchetti é que ele tinha esse apoio já do conhecimento de fisioterapeutas e de pessoas que traziam esse estudo de anatomia e cinesiologia da época. Ele já tinha isso. Então o modo dele olhar o corpo do balé e trabalhar esse corpo é muito específico (MONTEIRO, 2020).

Ela acrescenta ainda que, além da questão do *port de bras* e dos modos de mover braço e a cabeça bastante específicos, “o modo mais anatômico de olhar para o corpo era muito presente na aula da Dona Maria. O modo como ela corrigia, o modo de tocar o corpo do aluno, colocar os ossos no lugar, alinhando os ossos, e o que ela pedia como gradação de movimento” (MONTEIRO, 2020).

Esse seria um aspecto próprio da técnica italiana que diz respeito ao modo de entender o corpo que dança balé fundamentado no conhecimento de cinesiologia e fisioterapia disponíveis à época, sendo cinesiologia uma ciência que se propõe a compreender as forças que atuam no corpo humano bem como seus movimentos. O fato de a professora tocar o corpo das alunas, pedir para que elas *sentissem* ao invés de se olharem no espelho cumpriria uma função proprioceptiva e de direcionamento ósseo por meio do toque ainda que a própria professora não verbalizasse isto.

No Brasil a disseminação da técnica italiana foi mais restrita se comparada à expansão de outras escolas estrangeiras de dança clássica. Uma rede muito expressiva no Brasil é a *Royal Academy of Dance* que se apresenta em seu website como “a maior organização de exames e treinamento de professores de ballet clássico do mundo” (ROYAL, 2020). Essa escola realiza o ensino de balé pautado em uma divisão em níveis e faixa etária e ao final da formação oferece um diploma. Dessa forma, a proposta de ensino de Dona Maria Melô parece divergir bastante

daquilo que se fazia no Brasil naquele momento. A respeito da presença do diploma *Royal* no Brasil, Zélia Monteiro fez algumas considerações:

O *Royal*, diploma de *Royal!*, que não tem nada a ver com a gente [Brasil]. Até o Klauss definia esse diploma de *Royal* de uma maneira que eu concordo totalmente: “*É a mesma coisa que ter um pingüim em cima da geladeira*”. Uma coisa que não tem nada a ver com a gente, você estuda uma apostila, fica decorando aquela apostila, fazendo aquilo de qualquer jeito, de uma forma muito automática, aí vem o examinador, dá uma nota, você tem um diploma (MONTEIRO apud NAVAS, p. 140).

Os relatos de outras alunas que buscaram as aulas de Maria Melô na época reforçam a noção de que havia uma singularidade em jogo: elas reiteram que se tratava de uma professora que mostrava *como fazer*. A bailarina Toshie Kobayashi (2016) relata os motivos pelos quais foi procurar as aulas da italiana: “é por isso que eu fui pra lá, porque ela, eu lembro, ela era o tipo de professora que consertava”*. Já na primeira aula de Dulce Pessoa (2016), outra aluna que também já fazia balé, a professora teria dito: “Olha, está tudo errado. Está tudo ruim. Você esquece tudo que você aprendeu, a gente começa do zero.”*

O mesmo se passou no mencionado caso de Suzanne Oussov, que chegou às aulas de Dona Maria com o *pé assim* (com o arco do pé caído). A aluna relatou que as correções propostas pela professora foram: “eu não tinha que fazer a quinta [quinta posição de pés do balé], eu tinha que fazer uma pequena quinta e eu tinha que levantar o arco do pé. Já nisso era uma maravilha, eu estava muito mal. Então, ela me ensinou. Ela me pôs em pé. Em pé para o balé.”*

Outra grande novidade em seu ensino foi o fato de a professora não utilizar espelho nas aulas, como outra ex-aluna, Lenira Rengel (2016), afirma: “[...] e lá já tinha a história que foi a grande novidade pra muita gente que não tinha espelho, né? É uma das coisas muito incríveis da Maria Melô e eu acho que muita gente deve falar disso também”*. A respeito da ausência do espelho nas aulas, Dona Maria Melô dizia às alunas: “você tem que sentir, você não está aqui pra se olhar. Eu estou aqui pra te olhar.” (MONTEIRO, 2020). Essas lembranças carregam vestígios de como a vida se passou entre essas professoras e alunas: “Era uma sala bem pequena, mas o mundo acontecia lá dentro. Aulas muito incríveis, muito boas.”* (RENGEL, 2016).

A experiência vivida entre essas alunas e a mestra é retomada no documentário por meio de lembranças das correções que a professora fazia, de situações ocorridas em sala de aula e dos termos em italiano que a professora usava ao dar aula. As lembranças de Aracy Evans (AE, 2016) e Eletra Frasson (EF, 2016) nesse sentido são divertidas:

AE: Aí piorou o negócio por causa da língua, né? Ela dava aula, quer dizer... muita coisa a gente sabe né, porque *plié é plié* no mundo inteiro... **EF:** Ela chegava, *spalle dentro, metti qui*², não falava em português. Não falava mesmo pra quem chegou agora. **AE:** E aí minha filha... [risos] dava pra se perder. **EF:** Mas os outros que se preocupassem em saber o que ela estava falando, porque ela... ela queria dar aula.*

Algumas vezes as memórias são divergentes e exatamente por serem conflitantes articulam momentos carregados de beleza. É o que ocorre quando as ex-alunas relembram o modo como a professora usava uma varinha nas aulas. Para Eletra Frasson e Aracy Evans a lembrança é de que a professora usava a varinha para chamar a atenção das bailarinas: “Ela jogava em cima de você. Ela tinha uma pontaria... não é que ela jogava pra chamar a atenção, ela ia em cima de você.”* (FRASSON, 2016). “Então a varinha comia [...] ela cortava mesmo uma vassoura e dava com pau mesmo.”* (EVANS, 2016). Já a lembrança de Rose Akras é outra quando lhe perguntam se ela se lembrava da varinha nas aulas, ela responde: “Lembro, mas nunca era pra bater, era pra dar uns toquinhos: *olha, o joelho aqui, o quadril ali*. Ela vinha assim: *mais pra cá*. Isso eu nunca vou esquecer dela, nunca.”* (AKRAS, 2016). As lembranças de Zélia Monteiro (2016) convergem em direção às de Akras, e ela ainda acrescenta que a varinha cumpria a função de realizar o direcionamento ósseo:

Ela mostrava e punha a varinha às vezes, e alinhava, colocava o osso no lugar certo. E o que ela falava nessa hora era assim: *sente onde eu estou te colocando, deixa eu te colocar*. Aí, ela vinha com a mão mexia, por exemplo, na escápula, ela direcionava a clavícula assim: pra fora. E a outra mão ela tocava atrás: descendo a escápula, abrindo a escápula para fora também, descendo e abrindo. E pedia pra gente sentir essa posição e falava *é aqui, sente porque é aqui*. Ela indicava também às vezes onde você fazia muita força, então ela pegava o trapézio e falava: *you faz muita força aqui, rilassi, rilassi*³.*

Já Eletra Frasson (2016), ao tentar relatar no que consistia essa singularidade de ensino proposto pela professora, não consegue traduzir as recordações em palavras: ao tentar narrar, ela faz gestos e mexe os pés. Em certa altura de seu depoimento, sentada, concedendo a entrevista ela chega a brincar que queria sair dançando: “mais um pouco eu saio aqui... vocês vão ter que me engolir aqui: fazendo diagonal. Nossa, que saudades, credo. [...] Não sei se vocês já perceberam, mas já não sei mais nem onde eu ponho a perna”*. Ainda assim ela se esforça em tentar descrever a experiência:

Essa coisa de arrumar você, de colocar... e até o *port de bras*, tudo, tudo. Era uma coisa... que não mexia o braço, não. Tinha a medida certa. Era: um, dois. Era todo mundo. Aquelas coisas: uuum, doois? Você nem pense que ia acontecer essas coisas. Tchun. A varinha vinha que vinha. Pá. *Cosa fai, cosa fai, con quella braccia? Non, é cosi*⁴. Era: um, dois. Todo mundo igual. Então, essa disciplina eu acho que faltava para nós. (FRASSON, 2016).*

² “Ombros para dentro, coloque aqui” (tradução nossa).

³ “Relaxe, relaxe” (tradução nossa).

⁴ “O que está fazendo, o que está fazendo com esse braço? Não é assim” (tradução nossa).

O depoimento final de Monteiro (2016) no documentário também é carregado de sensibilidade e manifesta a função de companhia que Dona Maria Melô cumpre em seu gesto de ensinar:

A Dona Maria pra mim ela é muito presente sempre. É como se eu estivesse sempre com ela. Revisitando as falas dela, o modo dela ensinar, porque eu continuo dando aula de balé, então mesmo que eu quisesse eu não consigo me afastar da mestra neste sentido. Mesmo ela já tendo morrido há muito tempo, eu não consigo me afastar. Está lá, está no meu gesto, no meu modo de mostrar o movimento, está naquilo que eu enxergo e que eu acho que eu tenho que corrigir nos alunos, está no modo de eu tocar os alunos para corrigi-los, está no modo de organizar a sequência da aula, está junto comigo o tempo todo. É como se eu visse tudo isso através dos ensinamentos que ela me passou. Claro eu fui dando continuidade, eu fui vendo outras coisas, eu fui ampliando meu espectro conforme eu fui vivendo a dança mas tem sempre esse filtro inicial da Dona Maria, que é o legado que ela me deixou mesmo né, e que eu serei sempre, sempre grata. Eternamente grata.*

Imagem 2: Zélia Monteiro e Maria Melô



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

4.2 O encontro com Klauss Vianna

Comecei a conviver com Klauss Vianna em 1984, frequentando suas aulas no estúdio de Renée Gummiel (1913-2006). E até 1992, ano em que morreu, continuei muito próxima a ele como artista e amiga. Foram oito anos de muitas aulas, assistência em cursos e quatro processos de criação. Dessa experiência trago comigo, entre inúmeros ensinamentos, um modo de refletir a dança, a coreografia e o corpo, muito peculiar. Talvez a palavra “peculiar” não dê conta da complexidade que o pensamento dele alcançou. Seu modo de refletir a dança, a coreografia e o corpo era revolucionário. Revolucionário porque propunha um modo de operar o corpo em movimento a partir de sua materialidade, o que rompia com algumas concepções de corpo e de coreografia de sua época (MONTEIRO, 2019, p. 25).

Outro momento que marca a trajetória de Zélia Monteiro e transborda em seu gesto de ensinar é seu encontro com Klauss Vianna, sobre quem ela afirma: “Klauss procurava uma dança que estivesse acontecendo sempre pela primeira vez. Talvez, por isso, os procedimentos criados por ele para conduzir suas aulas e criações mudassem a todo o momento” (MONTEIRO, 2019, p. 30). Ao professor mineiro atribui-se uma transformação no modo de pensar o corpo de atores e bailarinos: “Vianna revolucionou a maneira como os atores brasileiros se moviam no palco ao mostrar como o movimento podia nascer da consciência, e não da imitação do cotidiano” (LOPES, 2002, p. 124). Durante essa convivência, além de ter sido sua aluna, Monteiro participou do grupo de pesquisa e criação coordenado por Vianna e ressalta que o balé também fez parte da formação do artista:

A organização corporal e espacial do balé sempre esteve presente no pensamento e trabalho de Klauss. Ele estudou essa técnica com Carlos Leite (1914-1995), em Belo Horizonte, entre 1944 e 1948, e prosseguiu seus estudos em São Paulo com a russa Maria Olenewa (1896–1965). Já em 1946 começou a lecionar, como assistente de seu professor, e ensinou balé por toda sua vida (MONTEIRO, 2019, p. 20).

Na obra *A Dança* (2018), Vianna relata que em determinado momento percebeu que Minas Gerais não teria mais o que lhe oferecer e que a única maneira de seguir adiante na dança clássica seria ir até a fonte: a russa Maria Olenewa, que vivia em São Paulo: “Carlos Leite – ele próprio ex-aluno de Olenewa – já havia me ensinado o respeito pela dança, um alto nível de exigência comigo mesmo e a lição de paciência: ‘Com três anos de dança você não sabe nem varrer o palco’, advertia” (VIANNA, 2018, p. 28).

Em 2002 uma matéria da revista *Bravo!* dedica-se a discutir o legado de Vianna e menciona que o bailarino mineiro inovou o ensino do balé clássico “amparado em estudos de anatomia e física, ao mostrar às bailarinas as razões e desdobramentos de cada posição clássica em sua coluna vertebral e no espaço [...]” (LOPES, 2002, p. 124). De acordo com Monteiro (2020), ele teria *abrasileirado e dado sotaque para o balé*, valendo-se também da anatomia e da cinesiologia para dissecar o corpo e acessar as entranhas de modo a ver o que acontecia no

corpo do balé. “[...] dez anos depois de sua morte ainda ecoa sua antropofagia acidental, que usou as técnicas importadas de dança e teatro, e as misturou, como disse numa entrevista nos anos 70 *ao asfalto quente da Avenida Rio Branco e ao chopinho da praia Ipanema*” (LOPES, 2002, p. 124).

Desse modo, a estruturação de um pensamento próprio seria uma marca do trabalho de Vianna. Segundo Monteiro (2019, p. 33), ele inventava procedimentos que partiam de “ferramentas técnicas, como direções ósseas, espaços articulares, pontos de apoio, pontos de força, transferências de apoios, cadeias musculares, oposição, resistência, desestruturação de padrões”.

Para Vianna, no caso do balé, a forma deveria surgir como consequência do trabalho e não o contrário. Esse modo de ensinar provocava, em um primeiro momento, um desarranjo nos corpos que já tivessem aprendido a técnica, para em seguida recompor esses corpos: “Klauss diseca o corpo do balé e cria práticas que fomentam relacionar os processos que ocorrem no corpo quando em contato com os padrões dessa técnica” (MONTEIRO, 2019, p. 22). Ele desenvolveu outros modos de executar o ensino e aprendizado do balé empregando estudos de anatomia, artes plásticas e visitas a museus:

Observei, de início, a posição do dedo anular nas pinturas renascentistas e fiquei fascinado com a relação entre esses desenhos e a postura exigida para as mãos do balé: em ambos os casos, a certeza de que o movimento parte de dentro e não pode, jamais, ser apenas forma. Vejamos: quando você aperta o dedo anular para dentro sente todo o braço reagir e é por isso que a mão tem essa postura no balé clássico (VIANNA, 2018, p. 28).

O estudo de padrões de movimento e de tensões presentes em cada corpo seria outro ponto forte na pesquisa de Vianna. No grupo de pesquisa por ele coordenado, as possibilidades de reconfiguração desses padrões de movimento e tensões eram estudadas: Vianna operava “experimentando procedimentos que, de alguma forma, colocava-nos diante de nossas atitudes e posturas habituais, de modo a destrinchá-las, a fim de explorar suas construções e desconstruções como recurso expressivo” (MONTEIRO, 2019, p. 14).

Por ser amplamente reconhecido, o trabalho de Vianna é objeto de muitos estudos no campo da dança. Acredita-se, no entanto, que o material acessado – a dissertação de Monteiro – que assinala um convívio mais próximo com Vianna, é um registro de outra ordem. Desde logo, chama a atenção o fato de Monteiro não se endereçar a esse trabalho como uma técnica, denominação que é comum no campo e, inclusive, ponto de ressalvas “[...] tal sistematização, assim como o emprego do nome *Técnica Klauss Vianna*, não foram decisões tomadas pelo criador” (SPIRÓPULOS, 2014, p. 40). O estudo desenvolvido por Monteiro sobre seu encontro

com o professor, pelo contrário, parece sugerir um modo de operar o pensamento, *o pensamento Klauss*. Ao identificar em suas lembranças lacunas e conflitos, Monteiro opta por realizar como forma final de sua dissertação um vocabulário dos termos utilizados por ele:

[...] em vez de se organizar em capítulos, como acontece habitualmente em trabalhos acadêmicos, este se apresenta dividido em duas partes. Na primeira, são elencados alguns termos do vocabulário usado por Klauss Vianna. [...] Na segunda parte, organizamos uma espécie de glossário de termos, os quais permitem lidar com a improvisação como sistema singular de pensamento/movimento e suas complexidades (MONTEIRO, 2019, p. 12).

Esse estudo articula relatos da vivência e dos processos de criação que se passaram no grupo de pesquisa ao lado de Vianna. O estudo esforça-se em recuperar procedimentos propostos e testados, os quais eram usados para exploração da dança em toda sua vastidão. Nessa altura, ele já teria *abolido* a coreografia; os bailarinos entravam em cena para operar os procedimentos de pesquisa do corpo sem nenhum combinado prévio, mas Monteiro sublinha que ainda assim Vianna não utilizava o termo *improvisação*.

O último processo criativo iniciado por Vianna começou com um grande grupo. Por ter sido bastante longo, o coreógrafo começou a ser julgado por não finalizar o processo e demorar para montar um espetáculo. De todo o grupo que iniciou o trabalho restaram apenas Monteiro, Duda Costilhes, Izabel Costa e o músico João de Bruçó. Após um longo percurso, o resultado foi o espetáculo *Dã-dá Corpo* em 1987. “Pouca coisa de todo esse longo trabalho foi registrada. Apenas três momentos em vídeo e nada escrito” (MONTEIRO, 2019, p. 15).

Imagem 3: Zélia Monteiro, Duda Costilhes, Izabel Costa e Klauss Vianna



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

Imagem 4: Duda Costilhes, Zélia Monteiro, Izabel Costa e Klauss Vianna em ensaio de *Dã-dá Corpo*



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

Imagem 5: Zélia Monteiro em ensaio aberto de *Dã-dá Corpo*



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

Em uma conversa registrada entre dois dos bailarinos que ficaram no processo, Monteiro (ZM) e Duda Costilhes (DC), eles se esforçam em lembrar o que não ficou registrado, desde procedimentos até a saída de alguns membros do grupo:

ZM: Na minha memória, este exercício de cada um fazer a sua da coreografia veio depois de um trabalho de tensão individual, não veio? Você lembra deste trabalho?
DC: De tensão individual? **ZM:** É. Lá na Renée [Estúdio de dança]. Um por um na sala com o Klauss? Depois deste trabalho um monte de gente caiu fora do grupo, você lembra? Tínhamos que buscar um personagem que tivesse a ver conosco. Me lembro que escolhi uma mulher medieval, uma camponesa medieval. Agora eu não lembro mais porquê. Daí cada um se fechava com o Klauss numa sala e ele perguntava “qual é o seu personagem?”. Você mostrava em livro, se tivesse em livro, ou simplesmente falava sobre... Depois, ele pedia pra improvisarmos. Eu lembro que ele me fez trabalhar muito plano baixo, me empurrou pra baixo direto. E ele ia fazendo perguntas no meio da improvisação: “*por que você não faz isso?*”. E você tinha que responder sem parar de dançar. Pelo menos comigo, ele fez assim. Aí é que ele que falou das tensões de cada um, foi nesse período. **DC:** Ele identificou, fisicamente, a tensão de cada um? **ZM:** Sim. Aí é que começou a ter gente caindo fora. Porque no trabalho do Klauss, ao trabalhar com as tensões, intenções, se passava obrigatoriamente pelas tensões crônicas de cada um e nem todo mundo estava afim de desestruturar suas tensões, né?! E para ele, para continuar no trabalho, precisava. **DC:** É, isso você lembra mais que eu. A minha... acho que eu apaguei (MONTEIRO, 2019, p. 80).

A falta de registro do trabalho, paradoxalmente, possibilita acessar essas memórias cortadas, as incertezas, confusões, discordâncias e dúvidas presentes no diálogo entre aqueles que não foram embora e ficaram para escutar o que Vianna tinha a dizer. Esses diálogos funcionam como uma espécie de reconstituição do que se viveu:

ZM: Eu lembro também que ele trabalhava os pontos de apoio, as transferências dos pontos de apoio no corpo. E, com isso, também, trabalhava um negócio que eu chamo de frase, mas eu não lembro como ele chamava isso. O trabalho era observar aonde começa o movimento, por onde ele caminha – qual é o meio – e onde ele termina. A gente ficava horas começando... por exemplo levantar o braço... e não podia... a gente tinha que resistir... querer levantar os braços...e não levantar... Estou misturando dois exercícios? **DC:** É, você está falando de duas coisas. Uma coisa é a leitura do movimento: o começo, o meio e o fim do movimento. Quando ele acaba, você inicia outro. Isso é uma coisa. Outra coisa é a resistência, a musculatura da resistência. **ZM:** Mas o que eu lembro é que, pra gente analisar este início, meio e fim, a gente usava muito localizar o apoio, e as transferências de apoio. Eu lembro da gente ter que “segurar” o gesto[...] Não tinha alguma coisa assim? (MONTEIRO, 2019, p. 79).

ZM: O que lembro é que tinha esse que trabalhava mais a musculatura, pra gente entender qual a ou as musculaturas que faziam aquele movimento. E outro era o de frase: saber aonde o movimento começava, quando eu quero por exemplo, me levantar para ir apagar a luz. Qual era a primeira alavanca que eu utilizava. **DC:** É, teve isso também. Quando você tem intenção de fazer alguma coisa, aonde que ela aparece no seu corpo? Tá, lembrei. Agora lembrei. Então, a partir do momento que eu vou levantar... tá bom, então, a tensão vem aqui... tenho que identificar todo o caminho que o movimento faz no meu corpo até eu levantar. **ZM:** Eu me lembro de trabalhar bastante isso aí. **DC:** Bastante, trabalhamos muito. **ZM:** Eu chamo isso de frase, mas acho que ele não chamava de frase. Por que reconhecemos início, meio e fim do movimento. **DC:** Não sei como ele chamava isso. Nem sei se tinha nome (MONTEIRO, 2019, p. 79).

Na mesma conversa, Monteiro (ZM) e Costilhes (DC) relembram que às vezes Vianna decidia dar uma aula na qual ele resolvia que o dedão do pé tinha tudo a ver com o nariz:

ZM: [...] Eu sempre tive essa impressão do Klauss: de que ele podia dar uma aula da orelha em relação com o maléolo interno, sabe? Um negócio que em princípio não tinha nada a ver com nada, levava todo mundo a ficar horas no equilíbrio, na meia ponta, a fazer espiral... tudo por causa da orelha com o maléolo interno. É como se ele pudesse inventar qualquer aula. **DC:** Você lembra que ele dizia: “ai, o corpo é chato por que é tudo igual, é sempre a mesma coisa. Duas pernas, dois braços, tronco e cabeça. Corpo é isso”. Ele sempre inventava maneiras diferentes de falar a mesma coisa (MONTEIRO, 2019, p. 83).

Assim, para ambos os bailarinos, não há como repetir as aulas de Vianna, uma vez que Vianna buscava novos caminhos e testava procedimentos criando um fluxo vivo, contínuo. Nesse sentido, dadas as particularidades de cada corpo, de cada grupo, novas invenções surgiam. Dar a aula de Klauss, segundo Monteiro, seria justamente manter *o pensamento em movimento*. Costilhes relata que quando era assistente do professor teria ouvido muitas vezes: *“tenta achar uma outra forma de falar isso, tenta achar uma outra imagem, fazer de uma outra*

maneira”; e que o melhor termo para definir este trabalho seria *ferramenta* e Monteiro complementa que continuar operando o pensamento proposto por Klaus é carregar consigo o *espírito Klaus Vianna* (MONTEIRO, 2019).

Imagem 6: Zélia Monteiro e Klaus Vianna.



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

4.3 Criar com balé

A trajetória de Monteiro desempenha desdobramentos, coloca em ato, e reinventa esses dois pensamentos com os quais cruzou e isso transborda nas suas criações autorais. Considera-se que seu trabalho discute a dança em acontecimento e que tem como foco o processo de organização do corpo em movimento (SPIRÓPULOS, 2014). Em sua atuação, de um lado estaria sua lida com o balé, à qual é atribuída uma especificidade que prioriza a organização do corpo para só então colocá-lo em relação com o código do balé. De outro lado, situa-se a

improvisação como traço forte em sua história. Em ambas as instâncias, ela lança mão dos conhecimentos de cinesiologia e anatomia, os quais passaram a permear seus estudos:

Seja no ambiente da improvisação, ou quando se refere ao modelo codificado do balé clássico, as instruções que geram a dança de Zélia Monteiro sempre se desenvolvem a partir da atenção aos apoios do corpo no chão, direções ósseas, ritmo, pulsação, entre outras coisas. Portanto, a artista parte da concretude do corpo, da percepção das estruturas e posições do corpo no espaço e em relação a tudo que o cerca, para que o bailarino compreenda praticamente suas instruções e se relacione com elas (SPIRÓPULOS, 2014, p. 85).

Apesar de ter formação predominantemente no balé, seus trabalhos como bailarina se desenvolveram na dança contemporânea. Pelo fato de o balé que aprendeu ser um balé específico, que ela até mesmo precisou reaprender, Monteiro relata que sua professora, Dona Maria Melô, estimulava que suas alunas fizessem o restante de sua formação fora do Brasil. Seguindo essa sugestão, a pesquisadora foi para um conservatório em Munique, mas retornou ao Brasil por falta de adaptação. Nesse retorno, constatou que em São Paulo não teria onde dançar o balé que aprendeu com Dona Maria Melô:

ZM: [...] achei que o que eu tinha de base não servia para ser uma grande bailarina clássica; não é que não servia, na verdade era insuficiente. Só que eu tinha uma formação em balé que não conversava com o balé que se fazia aqui em São Paulo, que não tinha nada a ver com o meu pensamento! Eu não tinha onde dançar aquele balé que aprendi com ela. Teria que ter ficado fora do Brasil mesmo (MONTEIRO⁵ *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 27).

Ela conclui que não sabe se o maior diálogo com a dança contemporânea do que com o balé foi uma escolha, mas que isso foi tornando-se uma condição. Ainda assim, o mestre de balé Alphonse Poulin, membro da *Juilliard School*, teria afirmado não ter visto ninguém no Brasil com o tipo de trabalho que via no corpo dela:

ZM: [...] Ele me elogiava, mas eu normalmente não recebia muitos elogios no meio do balé clássico. Ele achava que eu tinha um trabalho belíssimo! Mas eu não tinha perna muito alta, por exemplo. Virava 3, 4 piruetas, enquanto outros bailarinos viravam cinco. Eu não era, assim, aquela grande bailarina! Mas eu era limpa, tinha linhas, era suave e não aquela bailarina rígida. Você olha fotos minhas, não é uma coisa dura fazendo arabesque, eu estava à vontade ali; só que eu não tinha a perna mais alta. Meu arabesque ia a 90 graus, não mais. Aqui, eles buscavam outro tipo de bailarina e então, a única pessoa que fez com que eu me sentisse reconhecida nesse ambiente foi Alphonse Poulin. Na época, ele até criou um solo para mim – não é nada filmado – e eu me sentia valorizada com o tipo de técnica que eu tinha (MONTEIRO *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 154).

⁵ Depoimento de Zélia Monteiro concedido em entrevista *In: SPIRÓPULOS, F. S. A singularidade de um fazer-dança: vestígios entre a cena e a formação em dança na trajetória de Zélia Monteiro*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. ANEXO I.

Imagem 7: Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

Imagem 8: Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

Imagem 9: Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

Ao começar a desenvolver sua própria linha de trabalho, respaldando-se no que tinha em mãos, seu ponto de partida era o balé e ao mesmo tempo o pensamento resultado da convivência intensa com Vianna:

Fui entendendo aos poucos que a mobilização prévia de espaços articulares, cadeias musculares, pontos de apoio, transferência de peso, velocidades, graus de tensão e outros, era o ponto de partida que eu precisava para dançar. O “argumento” apareceria no momento mesmo da obra, numa “conversa” do/e no corpo, entre os estímulos que ocorressem e os aspectos mobilizados no aquecimento. Portanto, não havia tema ou assunto necessário para se criar a dança. O assunto era a própria dança acontecendo (MONTEIRO, 2019, p. 16).

Em um trabalho chamado *Estudo n.1*, em 1988, a artista partiu da pesquisa da estrutura do balé para improvisar em cena: “[...] usou a linguagem do balé dentro de uma lógica de improvisação” (SPIRÓPULOS, 2014, p. 90). A artista utilizou as características do balé, e principalmente o, *en dehors*, rotação externa do quadril, como procedimento em cena:

Parti das musculaturas responsáveis por organizar o corpo *en dehors* no balé e passei a trabalhar pensando em tudo que abria e fechava no meu corpo. [...] Eu usava toda a musculatura que abria a frente do corpo, como, por exemplo, o transverso abdominal e coisas assim. Fui trabalhando no meu corpo tudo que abria, tudo que rodava *en dehors* e, principalmente, os músculos que usava no balé. Foi isso. Eu usava isso para improvisar (MONTEIRO *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 146).

[...] minha questão era: “Será que se eu me apoiar nos músculos do *en dehors* sem virar as pernas e pés para fora, vou ‘*enlevar*’ o público da mesma maneira que o balé clássico?” Considerando que o balé clássico tem uma magia que se aproxima de um romantismo e, muitas vezes, toca emocionalmente, encanta; [...] Será que o que toca é esse corpo, desenhado dessa maneira, com estes músculos, com este preparo, com este tipo de apoio muscular?” E foi surpreendente mesmo, porque, na estreia – nem tem vídeo da estreia, ninguém filmou – o público chorava! (MONTEIRO *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 147).

Nesse trabalho, o que motivava sua dança eram estímulos da cantora Madalena Bernardes, que cantava na plateia, aos quais ela respondia corporalmente. Por querer se distanciar da associação imediata ao balé, nem mesmo a cantora sabia exatamente qual era o procedimento de investigação de Monteiro: “queria não esticar o pé, não ter piano, e nem a roupa que, como você viu, era totalmente inusitada. Enfim, eu queria que ninguém percebesse que eu investigava o balé naquela dança, como se fosse um segredo só meu” (MONTEIRO *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 150).

Imagem 10: Zélia Monteiro em *Estudo n. 1*



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

Imagem 11: Zélia Monteiro em *Estudo n. 1*



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro

Vinte e dois anos depois, ela retoma essa investigação e volta a valer-se do balé como lógica de improvisação em *6 Estudos para flutuar* (2010). Dessa vez, o trabalho contou com o pianista Manuel Pessôa:

ZM: [...] eu tinha quase que certeza de que pode até ser que o tutu, a perna alta e a sapatilha de ponta enlevem o público que assiste um balé, mas não é só. Minha opinião, depois de ter feito *Estudo n. 1*, é que não é só isso. O que emociona o público é a construção do corpo como um todo: determinados apoios, determinada maneira de coordenar os movimentos, entre outras coisas. [...] O segredo do balé, realmente, não está no desenho do movimento, na altura da perna. Pra mim, não é?! Claro, na minha opinião, não está aí (MONTEIRO *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 149).

Ao descrever como operava seu pensamento enquanto dançava em *6 Estudos para flutuar*, nota-se novamente as características de pensar sobre a dança, os procedimentos, as decisões gestuais no próprio momento em que a dança acontece, ao mesmo tempo em que se verifica um pensamento com muita propriedade e precisão:

ZM: [...] eu já estava preparada nos meus apoios de *en dehors* e quando começava a construir um gesto, um movimento no corpo, eu pensava: ‘Vou descer a diagonal para a boca de cena.’ Por que a diagonal? Porque ela tem mais tensão, e eu decidia: ‘Vou criar tensão agora.’ A diagonal cria mais tensão no espaço do que o deslocar para frente ou para trás, porque trabalha com duas frentes: imagine que duas linhas, uma frontal e outra lateral, te puxam como duas cordas. E eu insistia naquele gestual até percorrer os oito, dez metros de diagonal que tinha no palco. Eu estava trabalhando com uma questão métrica muito usada no balé. Então eu insistia no gesto inicial, gerado pelo piano ou pela tosse, para descer uma diagonal, sabendo que estava criando tensão. [...] Tudo isso, por exemplo, são referências do balé. É uma concepção de espaço, de cena, características do balé (MONTEIRO *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 90).

Imagem 12: Zélia Monteiro em *6 Estudos para flutuar*



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro. Foto: Vitor Vieira

Nesse tipo de descrição, a propriedade com a qual a bailarina opera com a dança clássica fica bastante evidente. Trata-se de um conhecimento refinado da dança clássica que a entende como concepção de espaço e tempo e não apenas como conjunto de movimentos: o balé é entendido, então, como um pensamento específico. Ainda em *6 Estudos para flutuar*, a pesquisadora utilizava a lógica que surgia no momento da dança, como a que resultava de estímulos lançados pelo músico, e ampliava seu funcionamento para o espaço e o corpo. A descrição de Monteiro sobre um tipo muito específico de melodia que o músico tocava, a valsa, exemplifica essa mobilização em cena:

ZM: [...] Às vezes, o Manuel tocava uma valsa que, no balé, é muito utilizada com um desenho espacial circular. Usa-se o círculo também em outros ritmos, mas o tempo ternário é especialmente bom para circular, porque você vai alternando as pernas, fazendo direita/esquerda. [...] Mas, às vezes ele tocava a valsa e eu pensava: 'Então o espaço está circulando.' Para mim, só dele tocar a valsa, eu já sentia o círculo no espaço, e às vezes eu decidia: 'Então eu vou comentar o Manuel mais para frente.' Depois ele saía da valsa e, de repente, eu entrava numa valsa. Mesmo que ele estivesse tocando um compasso quaternário, eu mantinha a contagem dentro da minha cabeça e fazia uma valsa circular, por exemplo. E ele podia estar tocando algo bem sombrio até, e eu criava um contraste porque, na minha cabeça, eu estava comentando a valsa dele que tinha rolado 10 minutos antes. Eu estava usando o círculo, aquele desenho da cena circular e usando o compasso ternário (MONTEIRO *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 90).

Imagem 13: Manuel Pessôa e Zélia Monteiro em *6 Estudos para flutuar*



Fonte: Acervo pessoal Zélia Monteiro. Foto: Silvia Machado

Em 2007 e 2008, ao ser diagnosticada com artrose avançada, Monteiro passou por duas cirurgias para colocação de próteses no quadril. Nesse momento desenvolveu os trabalhos *Área de Risco* (2008), *Por que tenho essa forma?* (2009) e *Espetáculos Imprevisíveis* (2010). Na ocasião, ela teria levado sua situação concreta para a cena. Uma de suas parceiras de criação na época, Valéria C. Bravi, chegou a afirmar que mesmo naquele momento a artista ainda expressava o balé: “Eu falava: ‘você precisa descobrir essa outra fisicalidade que você tem. Você não vai mais poder fazer pirueta’. Mas é incrível que a ‘figura balética’ estava lá! Só que de um outro jeito” (BRAVI *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 55).

Ainda que não se pretenda retomar toda a trajetória de Monteiro de modo linear, revisitar brevemente pontos desse percurso coloca em evidência o modo como seu pensamento foi compondo-se, tomando forma e existindo. Um traço forte da construção de seu pensamento seria a atitude de recriação e reelaboração com a qual ela parece olhar para aquilo com o que cruzou. Um exemplo disso é um depoimento no qual se exprime, em 2016, sobre a *X Mostra do Fomento à Dança* e a pesquisa do *Núcleo de Improvisação* que ela coordena. Lá, ela afirma que a pesquisa do grupo é focada em pesquisar procedimentos para trabalhar com improvisação a partir do pensamento de Klauss Vianna sobre corpo e dança. Chama a atenção o momento no qual ela afirma:

claro que não são os procedimentos do Klauss que eu utilizo, alguns eu até utilizo, mas eu utilizo outros procedimentos que eu fui criando também a partir do trabalho com o grupo, das necessidades atuais de criar novos procedimentos para improvisar em cena [...] (MONTEIRO, 2016).

Ainda que pareça simples, tal afirmação parece conter um importante aspecto da singularidade atribuída ao seu modo de fazer e ensinar dança, sugere a invenção de procedimentos próprios. Ainda que claramente permeado pelo legado de seus mestres, seu fazer dança guarda um forte traço inventivo ao mesmo tempo que aquilo que ela viu na prática com seus mestres também permaneceu:

Eu fui entendendo com o Klauss, cada vez foi ficando mais claro, vamos ver se eu consigo explicar aqui, que o balé, ele é um entendimento de corpo, entendimento de espaço, entendimento de tempo [...] e também na Maria Melô eu via isso, porque não eram os passos que eram o foco da aula dela, tanto que ela dava sempre a mesma barra, então qual seria o interesse dela em dar sempre a mesma barra se ela estivesse interessada em passos ou em dar gradação de passos? ela se interessava em preparar um corpo (MONTEIRO, 2020).

Ao ser questionada sobre existir algo que o Klauss mudou na *Zélia professora de balé*, além de ter modificado a *Zélia intérprete*, ela responde: “Mudou, mudou! Antes do Klauss, eu entrava direto no código do balé, não fazia essa ponte [...]” (MONTEIRO *apud* NAVAS, p.

140). *Entrar direto no código* refere-se à aula de balé que se inicia na barra já com movimentos do balé. Ainda que às vezes também inicie a aula desse modo, atualmente ela também lança mão de procedimentos que são realizados antes do momento da barra, às vezes no chão, às vezes com objetos, a fim de propiciar uma recepção sensorial, uma maior sensibilização corporal e até mesmo atenuar tensões musculares.

Um dos estudos que se aprofunda na relação estabelecida entre Zélia e sua mestra, descreve o fato de que Maria Melô associava o ensino do balé a ofícios, atividades e gestos do cotidiano, como por exemplo fazer tricô: “de acordo com as correções de Maria Melô, os cotovelos deveriam ficar próximos ao tronco, dando mais autonomia aos movimentos de punhos e mãos” (SPIRÓPULOS, 2014, p. 17). Esse tipo de analogia pode ser encontrada também em falas de Monteiro, já que em algumas de suas entrevistas, ela faz associações semelhantes. Em uma entrevista na qual ela relata o modo como ensina balé e improvisação, ressalta que se vale de momentos de sensibilização do corpo como recurso para associar aspectos do balé com aspectos da vida:

Eu ensino balé, também, e improvisação. E nos dois eu trabalho mais ou menos do mesmo jeito. No caso do Balé Clássico, depois desse trabalho de sensibilização, da pessoa ir se apropriando mais do corpo, ela vai para a barra, e aí é que vou introduzir o código do balé, para aquele corpo que ela já tem, que ela já está descobrindo, ou não. Ou que ela já está mais em posse dele. Esse corpo é que vai aprender o que é um *plié*, que não é tão diferente de sentar numa cadeira, fazer um *demi-plié*, ou um *grand-plié*. E é um pouco a partir da mesma musculatura, dos mesmos apoios que você usa para andar, correr, sentar, para abrir a porta, fechar a porta, para dirigir, na verdade você vai dando a ponte de que essas mesmas musculaturas, essas mesmas articulações é que são usadas para fazer balé. É o mesmo corpo. Na verdade, faço um pouquinho essa ponte nas aulas de balé (MONTEIRO *apud* NAVAS, 2010, p. 140).

Quando começou a dar aulas de balé, Monteiro foi instruída por Dona Maria Melô sobre como deveria fazê-lo: “eu dei aula pra criança com a supervisão dela porque ela que fazia toda a parte pedagógica da escola. Então, eu tive esse apoio de como lidar com a criança pequena, como é que você vai introduzir a técnica, o que você pode o que não pode fazer (MONTEIRO, 2020).

Dona Maria Melô chegou a sugerir o uso de uma varinha para marcar o pulso da música ao batê-la no chão. Como mencionado anteriormente por outras ex-alunas, a professora também utilizava a varinha para corrigir seus alunos e indicar aspectos posturais. Esse foi outro aspecto que Monteiro aprofundou; hoje, ela tem a clareza de que objetos possibilitam uma maior propriocepção. Assim, lança mão não apenas de um pedaço de bambu, que às vezes cumpre a função de varinha em suas aulas ao marcar o pulso da música, mas também bolinhas de tênis, sacos de areia, espaguete de piscina, elásticos. É comum que ao propor exercícios com esses objetos muitas vezes ela invente exercícios na hora com aquilo que tem à disposição. Ela

ressalta que de algum modo esses aspectos já eram presentes nas aulas de Maria Melô ainda que ela própria não tivesse essa clareza:

[...] no próprio modo de ensinar da Dona Maria, quando eu falei que eu tive que revisar toda minha técnica com ela, ela na verdade já tinha um olhar pro corpo, pro corpo do balé muito anatômico, ela já tinha isso embora ela não ficasse falando nome de osso, e nome de músculo, ela já tinha muito esse conhecimento que vinha do maestro dela que era o Cecchetti. [...] Então, ela corrigia a postura, os alinhamentos, de maneira que você conseguisse acionar a musculatura correta para cada passo da barra, do centro, e ela repetia sempre a mesma barra. Ela não mudava a barra, era sempre a mesma para que a gente pudesse trabalhar cada vez melhor a parte postural de acionamento muscular correto (MONTEIRO, 2020).

Assim, Monteiro aprofundou seus estudos de anatomia, biomecânica e cinesiologia e isso foi dando um certo contorno para o modo como ela ensina balé: ela se vale do toque, da observação do corpo, do alinhamento ósseo-muscular, entre outros elementos. Na entrevista concedida para a dissertação que aborda seu trabalho, ela ressalta que a relação a ser desenvolvida entre o aluno e a técnica tem de ser resolvida em sala de aula e que ao priorizar esse processo de aprendizado focado em estruturas,

[...] talvez o aluno demore um pouco mais para aprender os primeiros passos, mas quando aprender, vai estar com a organização corporal e espacial facilitadas. Ele vai estar mais flexível, mais maleável e mais permeável para o aprendizado. Você precisa criar a permeabilidade para o aluno receber o balé, e não passar toda a quantidade de passos que o balé tem, porque são muitos! Nem eu sei todos, você pode me falar um e eu não saber o que é. O aluno terá vários anos para aprender passos [...] (MONTEIRO *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 158).

Imagem 14: Zélia Monteiro ministrando aula de dança clássica na *Sala Crisantempo*



Fonte: Acervo do Centro de Estudos do Balé

Imagem 15: Zélia Monteiro ministrando aula de dança clássica na *Sala Crisantempo*



Fonte: Acervo do Centro de Estudos do Balé

4.4 Ensinar balé

É como fruto dessa trajetória que nasce o *Centro de Estudos do Balé* (CEB), coordenado por Zélia Monteiro, onde se materializa seu modo de efetivar o ensino de balé. O CEB foi um meio de estruturar o pensamento já formulado por Monteiro e de difundir esse trabalho. Há quase 40 anos a pesquisadora ensina balé para crianças, adolescentes e adultos e sua proposta pedagógica se fundamenta principalmente

na percepção do corpo como principal processo para aquisição da técnica [...] deste modo o balé é aprendido e aperfeiçoado não apenas no sentido da codificação de seus movimentos – específicos de uma época e tradição – mas, sobretudo nos procedimentos corporais necessários à sua execução. Possibilita que o aluno conheça seus padrões posturais inadequados aos movimentos do balé e pode assim, promover um melhor alinhamento ósseo-fásquio-muscular, relaxando tensões excessivas, alongando tecidos encurtados e fortalecendo musculaturas fracas, evitando danos às articulações (MONTEIRO, 2017, p. 2).

O CEB reúne uma equipe de professoras e pesquisadoras que têm em comum o fato de terem estudado com Monteiro por muitos anos (SPIRÓPULOS, 2018). Apesar de não ter sede fixa, o CEB desenvolve diversas iniciativas na cidade de São Paulo: aulas de dança clássica

para adultos, ministradas por Monteiro; o curso *Análise Funcional na prática do balé* para especialização de professores, desenvolvido e ministrado também por Monteiro e pela fisioterapeuta Elaine Ferrão; e o projeto *Balé na Vila* para crianças e adolescentes. O CEB estuda e pesquisa “desde o histórico do balé até diferentes modos de atuar em sala de aula, o trânsito entre as abordagens somáticas e a codificação da técnica, as estruturas anatômicas, a relação entre a dança, a música e o espaço característicos dessa técnica [...]” (SPIRÓPULOS, 2018, p. 207).

Os eixos fundamentais da metodologia do CEB envolvem o fato de trabalhar, em princípio, com a escola italiana de balé, por meio da influência de Dona Maria Melô e de Zélia Monteiro, ao mesmo tempo em que conserva o pensamento de Klauss Vianna: “A base do centro é uma conversa entre escola italiana [de dança clássica], que é europeia, e Klauss Vianna que é totalmente brasileiro. É uma conversa e isso forma os pilares, os fundamentos [do CEB] (MONTEIRO, 2020).

De modo geral, então, no que refere ao ensino de dança, o *Centro de Estudos do Balé* tem como fundamento “entender essa organização de espaço, de tempo e de corpo do balé. Esse é o fundamento principal, o entendimento da organização do corpo e do gesto” (MONTEIRO, 2020). Nesse sentido, o CEB prioriza um ensino de balé baseado nos fundamentos e não nos passos do balé. Não se coloca, portanto, o vocabulário do balé a frente da preparação corporal.

Na entrevista já mencionada ao *Portal MUD*, Monteiro alega que ao focar nos fundamentos da técnica se entende, por exemplo, que existe um modo correto de alinhar os ossos do pé e de utilizar a musculatura do pé “e isso sim é uma base e não o *plié*, o *plié* é um passo que você pode ensinar desde que a base esteja garantida. Então, você vai trabalhar o que na aula? O pé, e não o passo do *plié*” (MONTEIRO, 2020). No caso do ensino para crianças, é possível trabalhar o pé com dinâmicas como descobrir o pé, apertar o pé, desenhar o pé ou até brincar de achar os ossinhos do pé:

o importante é deixar aquele pé vivo, receptivo sensorialmente: um pé que sente, que sabe o que toca, um pé que abre e fecha os dedos, que usa os interósseos, pra ser um pé que depois vai fazer meia ponta, que depois vai esticar a ponta e que depois vai fazer uma série de coisas dentro do pensamento do balé. Mas esse mesmo pé, ele pode pisar na lama, ele pode pisar para dentro, pisar pra fora. E no balé existe um modo correto de usar o pé (MONTEIRO, 2020).

Após essas considerações, uma professora de balé que estava assistindo à *live* pergunta a Zélia se seria adequado utilizar nomes anatômicos no ensino de balé para crianças:

Sim, não tem problema nenhum, do mesmo jeito que ela [a criança] aprende *plié* que é uma palavra francesa, como é que ela não pode aprender maléolo? Ela aprende maléolo também e não tem problema nenhum. Ela vai conhecer o maléolo dela e isso que é importante, antes de mais nada (MONTEIRO, 2020).

Na mesma entrevista, ela responde a uma pergunta sobre como deveria ser a introdução da sapatilha de ponta para crianças. Monteiro afirma que o ideal é introduzi-la aos 12, 13 anos, após a menstruação no caso das meninas, pelo fato de antes disso a criança ainda ter muita cartilagem. Antes disso, o uso da sapatilha de ponta pode ossificar as cartilagens antes do tempo:

Então, o ideal é como era antigamente, que era 12, 13 anos... porque as crianças estão querendo por ponta cada vez mais cedo, né? A gente [CEB] continua trabalhando nessa perspectiva dos 12 para a ponta. Mas além disso não basta ter 12 anos, é lógico, aquele pré-adolescente, aquele adolescente, já tem que estar dominando o alinhamento ósseo e musculaturas das pernas, principalmente dos rotadores do *en dehors*, os músculos rotadores das pernas. Muita gente foca que o trabalho de ponta tem que ter o pé forte, essa coisa de pé forte é meio relativa, tem que ter pé forte, mas pé forte é interósseos fortes, principalmente, e rotadores já trabalhando bem, sartório trabalhando bem, porque esse adolescente que vai por ponta ele já precisa conseguir esticar o joelho corretamente, e esticar o joelho corretamente é um pepino. Não é fácil. Então antes dele esticar corretamente não dá pra por ponta. Porque ele vai fazer toda a força no quadríceps, vai mudar a linha das pernas, vai engrossar a coxa, não dá (MONTEIRO, 2020).

4.5 Efeitos

Pode-se dizer que “a abordagem pedagógica de Zélia Monteiro faz pensar; “cutuca” para uma reflexão (SPIRÓPULOS, 2018, p. 212). Não é incomum que ao cruzar com ela os alunos precisem rever o que já pensavam saber e o que já estava cristalizado em seus pensamentos quanto ao balé: exige-se deles uma atitude de pausa para escutar e de aceitação de que existem muitas coisas ainda ignoradas. Nesse sentido, as ideias de Monteiro parecem marcar os corpos que passam por seus ensinamentos: “sua obra deixa vestígios nos corpos das pessoas que entram em contato com sua metodologia, sendo possível reconhecer especificidades no modo de tratar a dança que funcionam como ecos do seu pensamento” (SPIRÓPULOS, 2014, p. 126). Dessa forma, foi possível compor um arranjo dos relatos que respondem à convocação realizada pelo gesto da professora. Para Juliana Moraes (2016), o que se passou foi o seguinte:

Zélia me fez parar de olhar no espelho (eles ficam cobertos por cortinas), diminuir o ângulo de minha primeira posição de pés, manter meus joelhos semiflexionados em todas as posições de pernas, colocar o *tendu derrière* na diagonal, baixar as pernas nos *développés*, abrir minhas costelas flutuantes, direcionar meu esterno para baixo, parar de combinar a cabeça com as pernas, pois isso criava maneirismos, manter o paralelismo entre os ossos rádio e ulna nas posições de braços, alinhar todos os dedos das mãos (eu mantinha o dedo indicador separado dos outros)... Eram tantas informações novas que, no início, era como se eu não soubesse mais nada. Depois de um tempo, fui conseguindo esticar um pouco mais os joelhos (mantendo a rotação das coxas), minhas pernas começaram a subir novamente mais de 90 graus e recomencei a combinar a cabeça com as pernas, agora de forma fluida, passando pela coluna.

Foi no curso de *Artes do Corpo* na PUC que Melissa Bamonte iniciou o contato com o trabalho da professora e afirma que se lembra de pensar “*gente, agora estou entendendo umas coisas*”:

MB: [...] Depois que eu conheci o trabalho da Zélia, por mais que na faculdade ela não trabalhasse com o código do balé clássico, percebi que, dentro do encaminhamento que ela trazia para o corpo, continha muita informação a respeito do balé. Quem conhece um pouco do trabalho dela e já tem intimidade com o vocabulário do balé, percebe a relação que ela traz no corpo para improvisar. Eu pensava: “Nossa! Ela tá falando que isso é *en dehors*, e o *en dehors*, então, vem da parte de cima da perna, da rotação do fêmur, não vem do pé!” Caíam fichas como essa. Ou: “Nossa! É óbvio, você tem que estudar o corpo para dançar.” São coisas bem ingênuas, mas que foram como uma luz mesmo. (BAMONTE *apud* SPIRÓPULOS, 2014 p. 87).

E acrescenta que as informações do balé são transformadas pela professora em instruções de aula:

MB: Zélia Monteiro costuma falar: “*Minha história é com o balé. Essa é minha referência. E balé tem frente, lado, atrás e diagonais.*” Para mim, isso é muito forte, sempre me lembro dessa fala. Porque, por exemplo, se ela está improvisando e se vê em um gesto onde se reconhece em uma diagonal, ela vai trabalhar a partir dessa espacialidade, dessa diagonal. Eu acho que ela consegue trazer os elementos, os aspectos estruturantes do pensamento do balé, ela consegue brincar, jogar na improvisação. (BAMONTE *apud* SPIRÓPULOS, 2014, p. 88).

A artista Suiá B. Ferlauto, que trabalhou com Zélia Monteiro no *Núcleo Improvisação*, afirma:

SF: Acho que tem a coisa da metodologia no sentido de elencar o que é fundamental e fundante de dançar, improvisar e de estar em cena, segundo um pensamento que, concordo, vem de uma linhagem. Isso é bem presente. Então é quase um trabalho alfabetizador, você aprende a ler e escrever. (FERLAUTO *apud* SPIRÓPULOS, 2014 p. 127).

Já Flávia S. Spirópulos diz ter se interessado pelas aulas de Monteiro em 2002 e que passar a estudar com a professora teria ajudado a desenvolver as habilidades técnicas que colaboram tanto para suas criações quanto para elaborar suas próprias aulas. (SPIRÓPULOS, 2014). Ao final de sua dissertação, ela descreve a função da *reverência* no balé, gesto por meio do qual se agradece ao público: “ao trazer as mãos para o coração, o artista se curva em sinal de sua humildade, reconhecendo que seu trabalho só é possível porque não é só seu” (SPIRÓPULOS, 2014, p. 162). Após a descrição, ela opera uma reverência em seu texto:

Principalmente, agradeço à Zélia Monteiro a confiança em permitir que eu construa o meu trabalho a partir do seu. Como reconhecer a importância, de forma apropriada, da pessoa que, há mais de uma década, olha para mim com atenção, percebendo o modo que eu me organizo, o jeito que construo meus gestos e que me projeto no espaço, pacientemente me apontando as sutilezas e obviedades inerentes ao meu corpo, muitas vezes, me indicando outras possibilidades para me acomodar melhor em mim mesma? Enquanto corpo/matéria viva, venho encontrando meu jeito de ser, muito, por seu olhar e por suas mãos. Não encontro palavras suficientes para demonstrar minha gratidão. Receba esta dissertação como um gesto de amor. Dedico este trabalho a você! (SPIRÓPULOS, 2014, p. 164).

4.6 O Balé na Vila

O projeto *Balé na Vila* nasceu em 2018 como iniciativa do *Centro de Estudos do Balé* e foi por meio dele que toda a ideia desta investigação se iniciou. O trabalho de conclusão de curso deveria cumprir a exigência de partir de uma atuação pedagógica prática. Desse modo, toda a investigação começou por meio dos registros realizados na prática de estágio inserida nesse projeto.

A iniciativa do *Balé na Vila* centra-se no ensino de balé para crianças e adolescentes com base na metodologia do *Centro de Estudos de Balé*. O projeto oferece metade de suas vagas para crianças e adolescentes bolsistas advindos de escola públicas: cada aluno pagante financia um aluno bolsista. Os alunos bolsistas e pagantes convivem e fazem as aulas juntos, o que se diferencia, em alguma medida, de projetos sociais nos quais quem financia não tem, necessariamente, uma convivência com aquele que deles usufrui como bolsista.

O projeto conta com a coordenação geral de Zélia Monteiro e com a coordenação pedagógica de Melissa Belmonte e Flávia Scheye Spirópulos. A equipe também é composta por Luciana Elias, que ocupa a função de psicopedagoga, e por um conjunto de três professoras: Melissa Bamonte, Mônica Caldeira e Marcela Paez, além de três estagiárias/assistentes: Mônica Santos, Luma Ribeiro e Stefanie Bertholini.

A prática pedagógica na qual esta investigação se fundamenta concretizou-se nas aulas de balé para crianças e adolescentes ministradas nesse projeto, as quais foram acompanhadas desde 2019. Essa prática foi uma maneira de presenciar o modo como a ramificação do trabalho de Monteiro efetiva-se e recria-se em sala de aula.

Assim sendo, os aspectos mais significativos observados na prática de estágio apontam para um ensino que privilegia o entendimento do balé como um pensamento e não um conjunto de passos, ao mesmo tempo em que procura introduzir os códigos do balé de maneira consciente. Além disso, este ensino retoma o caráter de *ação* dos passos do balé: em sua maior parte os passos são verbos em francês, mas no ensino de balé no Brasil foram se tornando substantivos.

A apresentação dos códigos do balé pode ser processual na medida em que o professor identifica quais princípios da técnica já foram assimilados pelo aluno. Um exemplo que foi observado em sala de aula foi a proposição de um jogo de amarelinha que permitiu identificar se aquelas crianças já dominavam o salto de dois pés para dois pés, de dois pés para um pé, ou de um pé para o outro. O caso de elas dominarem o salto de dois pés para dois pés é um indício de que já se pode introduzir o passo *échappé*, por exemplo.

Ao invés de definir um conteúdo programático para cada turma do projeto, como coordenadora, Monteiro orienta que se observe na condição de professor se é possível enxergar balé na improvisação daquela criança. É comum que nos momentos de improvisação já apareça algumas dinâmicas do balé: *grand jeté*, *pirouette en dedan* ou até mesmo *pirouette en dehor*. E então o professor já saberá qual passo pode introduzir na aula, porque a criança mostrou que já domina aquela dinâmica, ainda que não estique a ponta super bem: ela já fará o *grand jeté* e na barra continuará fazendo *tendu* para aprender a esticar o pé corretamente.

Na entrevista aqui referida, Monteiro (2020) contou uma situação engraçada: uma turma de 6/7 anos havia se desconcentrado e estava bagunçando em uma aula do projeto. Monteiro observa um aluno e lhe pergunta: Você fez um *grand jeté*? E achando que tinha feito algo errado e que estava levando uma bronca ele respondeu: *não, eu não fiz nada!*

Além disso, foi possível observar durante a prática de estágio que é perfeitamente cabível dizer para uma criança que o pé dela é composto por ossos e quais são seus nomes. Além de também ter sido demonstrada a razoabilidade do uso do *toque* para realizar uma correção. Por meio de direcionamento ósseo, pode-se reposicionar os braços de uma criança durante um *port de bras*, por exemplo, e isso vai exigir que ela sinta e reconheça a modificação que aquele toque ocasionou.

Somado às observações de estágio, o esforço de arquivamento realizado por esta investigação possibilitou enxergar que esse gesto de ensinar balé é, também, efeito de importantes encontros, de um percurso que privilegiou uma certa reinvenção constante, um pensamento procedimental. Sobretudo, permitiu verificar que a atuação de Monteiro como professora se realiza por meio de um conhecimento extremamente fundamentado e refinado da técnica de dança clássica.

5 SEGUNDA REVERÊNCIA

Na primeira aula que fiz com Zélia Monteiro mencionei que já havia tido contato com o balé desde minha adolescência e que por isso sofria de dores no joelho. Ao relatá-lo, eu estava diante dela, e só de me olhar pela primeira vez ela me respondeu que eu tinha uma tendência de hiperestender os joelhos e que para corrigi-la eu deveria fortalecer o músculo sartório e outros músculos rotadores do quadril. Até aquele momento eu já tinha ido a muitos ortopedistas e já havia feito fisioterapia, tudo sem sucesso. Ao começar a estudar com Monteiro, ela me disse que *os braços estavam bons, mas as pernas...* para recomendar, principalmente o trabalho das pernas, ela me disse que eu não deveria mais subir muito a perna no *développé* e deveria

começar a fazer meia ponta baixa para recrutar mais esforço dos músculos durante o equilíbrio e, principalmente, teria de começar a descondicionar a hiperextensão dos joelhos.

Desde então, revejo e reaprendo diariamente com ela a técnica no meu corpo: as dores no joelho já não existem mais. Na condição de sua aluna aprendi que não devo projetar o osso esterno para frente ao dançar balé, que não devo tensionar a musculatura do quadríceps e que *en dehor* começa na rotação do quadril, não nos pés. Também aprendi, entre tantas outras coisas, que o *petit battement* deve ser feito com o *joelho molinho*, como ela costuma dizer.

Este relato em primeira pessoa cumpre uma função de, somado a tudo que se disse antes, tentar honrar seu trabalho primoroso. O encontro com Zélia Monteiro ensinou para uma professora em formação o valor de continuar pensando, sempre, enquanto se ensina e se dança. Ensinou a empenhar um olhar atento e afinado para o corpo dos alunos, seja para ajudá-los a acessar a musculatura correta para realizar os movimentos, para ajudá-los a alinhar melhor seus ossos ou para reconhecer o domínio que já está ali em seus corpos. Esse encontro ensinou, acima de tudo, que se pode ensinar balé com ética, precisão, integridade e cuidado absoluto.

6 ACONTECIMENTO

Diante da tamanha força observada no conjunto de fontes aqui mobilizadas, não existiria nenhuma consideração suficiente para pretender-se concluir algo. O objeto da investigação, somado aos tantos potentes modos de pensamento aqui convocados, mostrou-se capaz de produzir vontade escrita, vontade de criação, vontade de dança. As ideias encontradas nas fontes foram as protagonistas do que se tentou encenar aqui, de forma a editar e remontar esse conjunto, de fato, a modo de um arquivamento:

Tal hipótese não se presta, em absoluto, a conjecturar uma analogia explicativa totalizante dos movimentos de uma vida, mas a fomentar um procedimento aberto e, se possível, indeterminado quando se trata de colocar em causa não apenas as pautas do agir, sempre incógnitas, mas também as composições narrativas acerca do que se viveu, sempre incertas. A experiência, portanto, não como expressão de uma memória cumulativa, mas como desvio e, no limite, desbaratamento seus (AQUINO, 2016, p. 187).

Também não seria o caso de finalizar alegando que esse *ensinar balé* faz uma recusa, e nem tampouco que adere aos discursos vistos na mobilização das fontes *sobre* o balé: aqueles que se referem à técnica como um treinamento físico exaustivo, repetitivo e ultrapassado, que causa lesões aos praticantes. Seria, pelo contrário, o caso de não se propor a defini-lo e de sequer tentar mensurar sua relevância.

Talvez o balé exija realmente algo da ordem da disciplina, da diligência, da insistência, do estudo de uma vida – mas talvez uma parte da beleza resida justamente aí – são bonitas as considerações que Klauss Vianna fez a esse respeito:

Por outro lado – e contra mim mesmo – admito que exista algo de sadomasoquista no clássico: essa busca do limite, de tentar vencer as dores físicas, tentar ir sempre além. Talvez apenas as pessoas que de alguma forma se identificam com esse sadomasoquismo tenham condições de praticar a dança clássica. E eu tenho esse componente em excesso (VIANNA, 2018, p. 36).

Por outro lado, também não se trata de afirmar que o pasmo gerado por esse *ensinar balé* advém somente do fato de o trabalho conservar princípios da educação somática. Apesar de Monteiro não utilizar nenhuma técnica somática específica, ela vale-se de alguns desses princípios, como a sensibilização, a conscientização corporal, entre outros. Mas, ainda que tal ocorrência seja rara no âmbito do balé, essa tendência também já tem sido verificada em outros estudos como foi o caso de um dos artigos mobilizados.

O que pareceu verdadeiramente importante no trabalho de Monteiro, além da abordagem somática, foi o fato de o encontro com a técnica de dança clássica contar com uma certa coragem de reinvenção e com companhias de pensamento. Seu trabalho parte de um pensamento que é procedimental e faz da técnica algo mutável. Preserva um legado vindo da Itália por meio de uma professora italiana que se cruzou com uma visão mineira de balé e continuou em movimento: o balé foi experimentado como a própria matéria do pensamento.

E por falta de consideração capaz de dar conta disso, recorremos a uma ideia encantadora que bradou *por alguma poética na docência* e foi chamada de *docência como tradução*:

uma educação que se dimensiona como pensamento enquanto o seu fazer é a própria significação. Esse fazer-pensar desenrola-se como criação e como crítica do agir docente, capaz de provocar encontros, desde os mais comuns e corriqueiros aos mais inusitados e paradoxais, nas transações com os alunos (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 6).

A investigação foi a ocasião de descobrir, no interior de uma rede discursiva em funcionamento, um acontecimento sem parâmetro. O espanto com a potência desse trabalho tem a ver com um caráter de *acontecimento*: em torno dele se reuniram vidas que não passaram por ele de modo indiferente. Foram deixadas marcas naqueles que cruzaram com esse gesto de ensinar. Principalmente, tratou-se de observar o gesto como acontecimento, em sua materialidade, por meio do que se registrou. Dizer o que ele é, ou não é, seria reduzi-lo. No meio de um bombardeio de discursos sobre o balé, acusações, afirmações, críticas, ressalvas, foi possível que algo dessa ordem fosse vivido.

FONTES

- Maria Melô e o Método Cecchetti: a maestria na arte de ensinar balé. **Centro de Estudos do balé e Portal MUD**. São Paulo: 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MyBrxLbCD-w>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- MARINHO, N. Prazer no balé, como assim? **Idança.net**, 9 abr. 2007. Disponível em: <http://idanca.net/prazer-no-bale-como-assim/>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- MONTEIRO, M. Z. B. Balé Clássico para Crianças com Zélia Monteiro. **Instagram Portal Mud**, 4 out. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CF-sQcnz--/>
- MONTEIRO, M. Z. B. Considerações sobre o ensino do balé. **CEB**. São Paulo, 29 set. 2017. Disponível em: https://163b2eac-a686-4ebf-b31f-d6bc7b6df7ef.filesusr.com/ugd/29bd8a_b12d762b918f4722a9492ca7a77b0adf.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.
- MONTEIRO, M. Z. B. **O movimento como fundamento da comunicação**: experimentos de improvisação em dança. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2019.
- MONTEIRO, M. Z. B. Zélia Monteiro sobre a X Mostra do Fomento à Dança. **Portal Mud**. São Paulo, 5 nov. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFupzONe1jM> Acesso em: 20 nov. 2020.
- MORAES, J. Sobre o balé clássico: o que devemos jogar fora? **Conectadance**, 14 fev. 2016. Disponível em: <https://conectadance.com.br/danca/sobre-o-bale-classico-o-que-devemos-jogar-fora/>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- NAVAS, C. “Modos de Fazer” na dança do Brasil: quatro traçados. **Repertório**, Salvador, ano 13, n. 14, 2010.
- SILVA, M. R. Balé só para maiores. **Jornal da Tarde**. p. 13-15, São Paulo, 2011. Disponível em: https://163b2eac-a686-4ebf-b31f-d6bc7b6df7ef.filesusr.com/ugd/29bd8a_baf9752fdb414d41b3652c071c09dd4e.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.
- SPIRÓPULOS, F. S. A abordagem de Zélia Monteiro no ensino do balé. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. 190-213, 2018.
- SPIRÓPULOS, F. S. A abordagem singular de Zélia Monteiro. **Revista Aspás**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 71-83, 2015.
- SPIRÓPULOS, F. S. **A singularidade de um fazer-dança: vestígios entre a cena e a formação em dança na trajetória de Zélia Monteiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

REFERÊNCIAS

- ALBEA, R. O gênio de Mr. B. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 7, n. 76, p. 82-87, 2004.
- ANDRADE, C. D. Congresso internacional do medo. In: **Antologia Poética**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.139.
- ANJOS, K. S. S.; OLIVEIRA, R. C.; VELARDI, M. A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica. **Rev. bras. educ. fís. Esporte**, v. 29, n. 3, p. 439-452, 2015.
- AQUINO, C. F. *et al.* Análise da relação entre dor lombar e desequilíbrio de força muscular em bailarinas. **Fisioter. Mov.**, Curitiba, v. 23, n. 3, p. 399-408, jul./set. 2010.
- AQUINO, J. G. A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 351-364, maio/ago. 2015.
- AQUINO, J. G. **Educação pelo Arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault**. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2019.
- AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M.; ADÓ, M. D. L. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-18, jan. 2018.
- AQUINO, J. G.; DO VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 49, p. 41-53, dez. 2018.
- AQUINO, J.G. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p.179-200, jan./abr. 2016.
- BARCELLOS, C.; IMBIRIBA, L. A. Alterações posturais e do equilíbrio corporal na primeira posição em ponta do balé clássico. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 43-52, 2002.
- BORTOLI, R; BEHRING, I. Dança como ferramenta pedagógica nas aulas de educação física. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 107-122, jan./abr. 2013.
- CHIARI, T. Panorama Sesi de Dança. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 10, n. 114, p. 106, 2007.
- CORAZZA, S. M. Um pró(sem)logo. In: AQUINO, J. G. **Educação pelo Arquivo – ensinar, pesquisar, escrever com Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 7-11.
- CYPRIANO, F. Pina Bausch ergue sua Babel. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 2, n. 13, p. 124-129, 1998.
- FORTIN, S. **Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança**. Cadernos do GIPECIT. Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Extensão em Contemporaneidade. Imaginação e Teatralidade, Salvador, n. 2, p. 40-55, 1999.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 260-281.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

GOTLIB, N. B. **Clarice: uma vida que se conta**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

HARDT, L. Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, set. 2013.

JOLY, I. *et al.* Crianças fazendo musicalização: contribuições dos brinquedos em processos de ensinar e de aprender. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 239-260, maio/ago. 2016.

LOPES, N. A equação Forsythe. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 6, n. 69, p. 42-49, 2003.

LOPES, N. O legado de Klauss Vianna. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 5, n. 55, p. 124, 2002.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO E SILVA, D. G.; ORTH, M. A. Uma experiência educativa no terceiro setor brasileiro. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 15, n. 1, p. 101-116, jan./jun. 2010

NASCIMENTO E SILVA, D. G.; WOLFF, S. S. Dançando para a cidadania: reflexões sobre práticas artísticas e educativas desenvolvidas em uma ong de Santa Maria – RS. **Horizontes**, v. 35, n. 2, p. 79-88, ago. 2017.

NASCIMENTO, D. E.; AFONSO, M. R. A participação masculina na dança clássica: do preconceito aos palcos da vida (2013). **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 219-236, jul. 2013.

PERONI, A. B. F. *et al.* Análise de tendências posturais em praticantes de balé Clássico. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 27-35, 1. trim. 2011.

PESSOA, J. M. Mestres de caixa e viola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 63-83, jan./abr. 2007.

PONZIO, A. F. A lição do simples. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 92-97, 1998a.

PONZIO, A. F. De volta para casa. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 2, n. 23, p. 132-136, 1999.

PONZIO, A. F. O arrebatamento. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 114-122, 1998c.

PONZIO, A. F. Ponto de referência. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 136-142, 1998b.

REINA, F. T. A eternalização da dominação masculina na trajetória de vida de bailarino e jogadoras de futebol e a prática pedagógica no interior da escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 27, p. 199-211, 2015.

ROSÁRIO, R. L. A sensibilização corporal nas aulas de dança clássica. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 443-468, jan./abr. 2019.

ROYAL ACADEMY OF DANCE. **Sobre a academia**. Disponível em: <https://br.royalacademyofdance.org/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SIMAS, J. P. N.; GUIMARÃES, A. C. A. Ballet clássico e transtornos alimentares. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2 p. 119-126, 2. sem. 2002.

VIANNA, K. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2018.

WALSER, R. **Jakob Von Gunten**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.