

**Trajatória e Permanência do *Ballet* em Porto Alegre: Considerações Somáticas sobre seu Ensino e Prática na Contemporaneidade**  
***Trajectory and Permanence of Ballet in Porto Alegre: Somatic Considerations on its teaching and Practice in Contemporaneity***

Silvia Susana Wolff<sup>1</sup>

Dra. Julia Ziviani Vitiello<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Campinas

Aline Nogueira Haas<sup>3</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Resumo**

Este texto apresenta considerações resultantes de uma investigação teórico-prática sobre a técnica clássica (*ballet*), visando uma reflexão acerca de sua utilização nos processos de interpretação e criação em dança contemporânea. Esta pesquisa inclui a trajetória do ensino do *ballet* no século XX em Porto Alegre e sua relação com o desenvolvimento dos métodos de educação somática, todos temas de relevância e referência no percurso artístico e acadêmico das autoras pesquisadoras. O enfoque apresentado propõe uma série de reflexões sobre o ensino da técnica do *ballet* na atualidade no sul do Brasil.

**Palavras-chave:** *Ballet*, Dança Contemporânea, Educação Somática, Porto Alegre.

**Abstract**

This text presents considerations resulting from a theoretical practical investigation on the classical dance technique (*ballet*) and its use in the creative and interpretative processes in contemporary dance. This research includes the trajectory of the teaching of ballet in the city of Porto Alegre in the 20th century and its relationship to the development of Somatic Education methods, all themes of relevance and reference in the artistic and academic course of the authors. The focus presented proposes a series of reflections on the teaching of ballet in today's southern Brazil.

---

<sup>1</sup> Doutora em Artes pela UNICAMP; Mestre em Artes/Dança pela New York University.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP; Mestre em Artes/Dança pela New York University; Docente da Universidade Estadual de Campinas, atua na Graduação e na Pós Graduação no Programa Artes da Cena da UNICAMP

<sup>3</sup> Doutora em “Medicina y Cirugía” pela Faculdade de Medicina de Cádiz, Espanha; Professora Curso de Licenciatura em Dança UFRGS.

**Keywords:** Ballet, Contemporary Dance, Somatic Education, Porto Alegre.

## **Introdução**

Em grande parte das companhias municipais e/ou estaduais de dança do mundo ocorre situação de certa forma similar no que diz respeito ao uso do *ballet*. Apesar de suas diferenças estruturais e artísticas, muitas dessas companhias possuem fortes relações, inclusive nas suas histórias, com o *ballet* clássico. Tais companhias têm o *ballet* como a principal técnica que instrumentaliza e mantém as habilidades corporais de seus elencos, ao mesmo tempo em que sua produção coreográfica enveredou por caminhos da contemporaneidade. Desse modo, coreógrafos da atualidade, ao trabalharem com essas companhias, vêm ao encontro de bailarinos com distintas formações e experiências, mas que em sua maioria possuem o *ballet* como base de sua técnica corporal. Os conteúdos e os princípios que norteiam esta técnica tornam o *ballet* uma ferramenta valiosa na formação destes bailarinos, mas também podem cercear a atitude do intérprete de procurar ampliar suas habilidades físicas e mentais.

São inúmeras e recorrentes as inquietações de profissionais da dança sobre a utilização da técnica do *ballet* como habilidade corporal por coreógrafos contemporâneos. Porto Alegre como outras capitais brasileiras, denota, ainda hoje, a forte influência e permanente presença do *ballet* em sua história com a dança, fato esse que contribui na formação de seus bailarinos e, também, essa herança interfere no cenário da dança contemporânea portoalegrense.

Este texto apresenta considerações resultantes de uma investigação teórico-prática sobre o *ballet* clássico, visando uma reflexão acerca de sua utilização nos processos de interpretação e criação em dança contemporânea. Abordaremos a trajetória do ensino do *ballet* no século XX em Porto Alegre e sua relação com o desenvolvimento dos métodos de educação somática.

## **A trajetória do *ballet* clássico em Porto Alegre**

Um olhar sobre a história de algumas das autoras deste texto permite que se perceba que as artes sempre fizeram parte do dia-a-dia de suas famílias. A dança fazia parte da educação adotada na época. Em complementação à educação obtida no ensino fundamental e básico, as meninas estudavam dança ou um instrumento musical; enquanto que os meninos,

futebol ou judô. Por vontade de suas mães ou não, como ocorre com a maioria das pessoas no Brasil e em muitos países, a entrada no mundo da dança dá-se através do *ballet*. Resquícios da hegemonia da cultura europeia?

No Rio Grande do Sul, tivemos grande colonização Judaica, Alemã e Italiana. Estes imigrantes, que vieram para o Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, trouxeram consigo o hábito da inclusão da prática artística na educação. Independentemente dos fatores causais para esta iniciação na dança através do *ballet*.

O *ballet* originou-se na corte francesa dos séculos XVI e XVII, onde dançar realçava a posição corporal e, conseqüentemente, social de uma pessoa. Para uma análise mais profunda acerca das origens do *ballet*, interessa-nos a forma como este fato define a relação com e a visão sobre a dança destes indivíduos posteriormente (FOSTER, 1996).

É evidente a herança das artes ainda em antepassados mais próximos de nossa época. Retrocedendo um pouco mais na história, podemos perceber que esta colonização europeia já havia começado com a chegada dos Portugueses ao Brasil. Em 1808, a Família Real da Corte Portuguesa veio para o Brasil colônia trazendo também consigo grande influência na arquitetura e nas artes de nosso país (BARRETO, 2007).

No Rio Grande do Sul, sugerimos que a colonização europeia, ocorrida mais tarde, entre os séculos XIX e XX, tenha reforçado esta primeira colonização europeia, especificamente portuguesa. Durante o reinado de D. José I (1750-1777), o costume metropolitano era exportado para as colônias, onde se tratava de reproduzi-lo, principalmente na assistência dos governadores. A lei de 17.01.1777 aconselhava a construção de teatros públicos por serem considerados escolas, pois o pensamento da época era de que se tratava do lugar “onde os povos aprendem as máximas sãs da política, da moral, do amor à pátria, do valor, do zelo e da fidelidade com que devem servir aos soberanos” (SALLES *apud* CARDOSO, 2009: 11-14).

Ao verificar motivos para nossa iniciação na dança, é possível perceber a importância da figura materna, que é muito forte e simbólica na relação das crianças do sexo feminino em relação ao *ballet*. Isto é perceptível tanto na nossa história quanto está presente em situações semelhantes na história da arte do *ballet*. Ao olhar para algumas obras de Degas, vemos já, nos primórdios da história da dança clássica, a imagem da mãe assistindo às bailarinas praticando nas salas de ensaios da Ópera de Paris. Durante nossa infância e adolescência era marcante a atuação das mães de colegas na escola de *ballet*, onde elas

estavam sempre muito envolvidas na escolha dos cursos de dança que as filhas fariam, dos figurinos que usariam e dos papéis ou funções que teriam nos espetáculos da escola.

Na Era Romântica do *ballet*, na Paris da segunda metade do século XIX, por exemplo, as mães levavam suas filhas para estudar na Escola da Ópera de Paris em busca de ascensão social. O *Foyer de la Danse*, sala de ensaios da Ópera, onde os membros masculinos do público iam após os espetáculos para conhecer as bailarinas, foi um local de diversas negociações amorosas. Entretanto, para chegar à bailarina, era preciso lidar com a mãe dela, a sua real companheira que a reservava para “o mais influente cavalheiro com os melhores títulos, para o qual ela literalmente a vendia. Para membros do Corpo de Baile a Ópera, era um degrau através do qual a bailarina e sua mãe poderiam alcançar as classes mais altas” (ROBIN-CHALLAN, 1992: 26).

Ao observar nossa própria experiência no aprendizado da técnica do *ballet*, podemos perceber diversos pontos em comum com a trajetória do *ballet* na França. No intuito de levantar a trajetória do ensino do *ballet* em Porto Alegre no que se refere à nossa formação nesta cidade e, frente a informações contraditórias encontradas na literatura existente sobre a história da dança na capital sulina, optamos por levantar esta trajetória pessoalmente. Para tanto, entrevistamos nossas professoras de *ballet* e solicitamos-lhes que relatassem suas histórias e a história de suas mestras e consultamos também a obra de Cunha e Frank (2004), que apresenta um completo levantamento sobre o assunto.

Maria Cristina Flores Fragoso, nossa primeira professora de *ballet*, comenta a influência das mães na forma de ensino do *ballet* em sua escola, colocando que:

(...) muito do ensino na escola ocorre em função do desejo das mães das alunas, que querem ver o belo, a filha de *tutu*<sup>4</sup> e coroa, maquiada e bonita em cena. Por mais que queira mudar coisas, a mentalidade continua a mesma e o ideal estético também. Claro que todo este imaginário europeu em cima da dança e do *ballet* serviu aqui como uma luva, sendo o sul um Estado, em grande parte formado por imigrantes alemães, italianos... europeu, enfim ... (FRAGOSO, 2009, entrevista pessoal).

---

<sup>4</sup> *Tutu* é a saia utilizada como figurino da bailarina para espetáculos. Pode ser de diversos tipos, sempre de tule, com uma ou muitas camadas, que varia de comprimento de acordo com o estilo e época da obra. É parte do imaginário da bailarina ideal desde o Romantismo. Para mais sobre o tutu, consulte a obra *Le Tutu, da Ed. Flammarion Lettres; 2a. ed (21 novembro 2000) da Coleção: Les petits guides de l'Opéra*

Victória Milanez, outra professora com quem estudamos *ballet*, relata uma situação parecida com a de Fragoso, afirmando que:

“Sempre preferi trabalhar com bailarinos mais avançados e um pouco mais velhos. Nunca consegui trabalhar muito com crianças, porque sabia que teria que lidar com aquele monte de mães e ai... eu não teria paciência, não é?” (MILANEZ, 2009, entrevista pessoal)

Estes aspectos surgidos nas entrevistas relacionados à presença da figura materna no *ballet* fizeram com que recordássemos nossas próprias histórias, na qual reconhecemos pontos em comum com os dados coletados nas entrevistas. Iniciamos o contato com o ballet no *Ballet Studio*, escola de *Ballet* da professora Maria Cristina Flores Fragoso. Maria Cristina foi aluna da professora Salma Chemale, que por sua vez estudou a técnica do *ballet* com a professora Lya Bastian Meyer.

Considerada a grande precursora da dança em Porto Alegre, Lya Bastian Meyer estudou dança com Mina Black e Nenê Dreher Brecht. Estas duas mulheres estavam envolvidas no primeiro espetáculo teatral coreográfico de que se tem notícia em Porto Alegre, ocorrido em idos de 1920, no Teatro São Pedro (CUNHA e FRANK, 2004).

O Teatro São Pedro foi construído em 1858 com autorização do então presidente da Província de São Pedro, hoje Porto Alegre. O lustre central, o tecido de veludo das poltronas e as franjas da cortina de veludo foram doados pelo governo francês e serviram de modelo para os arquitetos na criação do projeto arquitetônico liderado por *Phillip Von Normann* (SERRONI, 2002). Este teatro é de tipologia italiana<sup>5</sup> como mais de 90% das salas de espetáculo de nosso país. Herdamos esta forma de teatro ainda em meados do século XVIII e até hoje ele predomina em todo o Brasil (RATTO *apud* SERRONI, 2002). Propomos que o Teatro São Pedro não fuja ao fato mencionado por Gianni Ratto, de que todos os teatros coloniais ou neoclássicos que a partir de 1700 até o fim do século XIX foram construídos, testemunham o poder do pensamento de uma vontade cultural inabalável (*ibidem*). Apontamos para o fato de que esta vontade inabalável está permeada pelo:

---

<sup>5</sup> Por tipologia italiana entenda-se que o palco do teatro é italiano. Este tipo de palco tornou-se permanente por volta de 1640, foi o primeiro tipo de palco a formar uma moldura para a dança que, até então, era apresentada somente nas cortes em formato de arena ou semi-arena. Este formato de palco, junto a outros fatores, como a relação social com o Rei, determinou a frontalidade para a dança, pois o público passou a ficar somente de frente para o palco. O primeiro palco italiano de que se tem notícia foi construído em 1585 no Teatro Olímpico de Vicenza, na Itália.

“critério indiscutível da visibilidade do eixo do espetáculo, resultante da aplicação das leis da perspectiva, o chamado ponto de vista do príncipe. Como todo bom colonizado, os projetistas brasileiros subordinaram os critérios técnicos às exigências de caráter social de uma sociedade compartimentada.” (*ibidem*: 122-125)

Recordamos desde crianças que dançar no Teatro São Pedro era o ápice do trabalho artístico de qualidade. Todo bom e respeitável espetáculo estreava no Teatro São Pedro e já era considerado bom antes mesmo de se apresentar. Por estar ocupando aquele espaço, já passava a idéia de ser um espetáculo de boa qualidade, contando com a participação de profissionais de excelente qualidade técnica. Isto reitera a colocação de Serroni (*ibidem*) acerca de como os edifícios teatrais desenham na hierarquia de espaços as suas formas de uso e formas de existência simbólica, e tornam-se um espelho de como representamos nossas relações com a cidade e com as representações que fazemos dela. Além disso, devemos observar seus espaços internos, independente do estilo, que no Brasil “variam a partir do barroco, com suas platéias hierarquizadas, em que os ricos sentam-se nos camarotes e frisas, os remediados no rés do chão e os pobres nas galerias e anfiteatros” (*ibidem*, p. 13)

Esta colocação faz-nos recordar de ir ao Teatro São Pedro e observar o camarote central sempre vazio e à espera do governador ou alguém que se fizesse valer para ocupar aquele espaço privilegiado. Lembramos também de receber a orientação de nos agradecermos e performances de espetáculos olhar para cima e reverenciar aqueles que, provavelmente, interessavam-se de fato pela arte e faziam o maior número de público, mas que por sua condição social ocupavam os poleiros, como pejorativamente chamávamos as galerias.

O primeiro espetáculo teatral montado em Porto Alegre foi apresentado por um conjunto artístico amador de nome *Troupe Regional* e levava o nome de *Contos de Fadas*. Nenê Brecht era encarregada da parte de montagem, criação dos figurinos e direção cênica. Mina Black criou as coreografias. “Este foi realmente o cerne impulsionador de um movimento que cresceu em quantidade e qualidade transformando, a certa altura, Porto Alegre na cidade com o maior número de escolas de dança em todo o país” (CUNHA; FRANCK, 2004: 15). Black e Bercht foram as visionárias deste movimento chamado de bailado culto, que seria sedimentado a partir de Lya Bastian Meyer, como já mencionado, uma pioneira da dança acadêmica na capital gaúcha.

Anteriormente ao surgimento da Escola de Meyer, Black e Bercht foram fundadoras e diretoras do Instituto de Cultura Física, onde eram ensinadas disciplinas como: Ginástica Acrobática, Rítmica Dalcroziana, Plástica Animada e Dança Culta. O principal objetivo deste Instituto era desenvolver integralmente o corpo feminino de modo a alcançar um perfeito equilíbrio plástico, a fim de que pudesse exercer um completo controle de todos os movimentos. Além disso, visava preparar um corpo são e belo, na plenitude de suas energias físicas tornando-se ao mesmo tempo um instrumento afinado, para ser facilmente manejado pelo intelecto e servir de clara expressão. “O elemento estético não poderia ser excluído. A dança tornara-se assim, um corolário, um ápice de expressão estética a que, por evolução a ginástica rítmica conduziria” (*ibidem*, p.16). Nesta origem já podemos perceber a primazia de uma estética para a dança.

A professora Black, ciente de que sua aluna Meyer iria à Europa acompanhando os pais, incentivou-a a estudar a técnica do *ballet*, o que Meyer realizou durante todo o ano de 1931. Em seu retorno ao Brasil, Lia adotou o ensino da dança clássica em sua escola. Enquanto na Europa, Meyer também havia estudado dança moderna com discípulos de Mary Wigman, a percussora da dança moderna expressionista alemã. Chama-nos a atenção o fato de que Meyer optou por adotar o *ballet* em sua escola gaúcha deixando sua experiência com a dança moderna para trás. Talvez porque a dança moderna ainda fosse à época um movimento muito novo e recente ou, como sugere Fragoso, “porque a dança clássica lhe parecesse mais apropriada à realidade cultural de Porto Alegre” (FRAGOSO, 2009, entrevista pessoal).

Lya Bastian Meyer inaugurou sua escola de dança em 1930. Na Europa, estudou com Eugenie Eduardowa (ex-primeira bailarina do Teatro Maria de São Petesburgo), Rita Poskt (da Ópera de Wiesbaden) e Tatiana Gsovski (SUCENA, 1988: 486). Certamente seus estudos da dança na Europa contribuíram para a forma de ensino da dança em Porto Alegre. Assim, como em outros centros do Brasil, a dança ensinada era o *ballet* e este era ensinado a partir de modelos e métodos europeus. Em Porto Alegre, herdamos o método russo. O modelo das academias dança e a maneira de ensinar dança no antigo continente foi adotada em nosso país.

É importante acrescentar que a presença do método russo de ballet, em Porto Alegre, foi reforçada pelo estabelecimento de Walter Árias e Marina Fedossejeva nesta capital, além da constante visita de Mabel Silveira.

Walter Arias, bailarino uruguaio do Teatro Solis, veio para o RS para dançar em Pelotas na Escola de Dicléia, que era formada na Escola Maria Olenewa do Rio de Janeiro. Já contagiado pelo gosto pela escola russa, Walter foi ao Japão para dançar com Daniela, filha de Dicléia. Lá teve um contato muito próximo com o método Vaganova, que passou a ensinar em Porto Alegre. Aqui no sul, esta proximidade com a Argentina e o Uruguai, sempre fomos muito influenciados pelo método russo de *ballet* clássico, facilitando o emprego desta escola em Porto Alegre por diversos professores.

É muito próxima a história do ballet na Europa do estabelecimento desta técnica no sul do Brasil. Após a morte de Diaghilev em 1929, a companhia *Ballets Russes* entra em declínio e se dispersa. Alguns anos mais tarde, Colonel de Basil junto a René Blum, então diretor do Teatro de Monte Carlo, tenta ressuscitar a companhia. Nos últimos anos da II Guerra Mundial, de Basil trouxe a companhia para apresentar-se na América Latina. As três longas temporadas realizadas no Brasil, em 1942, 1944 e 1946, foram importantes para a história da dança no Brasil e na Argentina. Nestas viagens vieram bailarinas importantes como Tatiana Leskova, que se instalou no Rio de Janeiro e abriu uma escola de dança, onde continuou a trabalhar por muitos anos, influenciando fortemente a história da dança na capital carioca e no Brasil. Em Porto Alegre herdamos a bailarina e professora Marina Fedossejeva. Na capital gaúcha, Dona Marina estabeleceu uma escola de dança que muito contribuiu para o ensino e divulgação do *ballet*, principalmente através do método russo, pois Fedossejeva havia estudado na Rússia com a importante maestra Agrippina Vaganova (ALBA, 2002).

Outra importante contribuição para a proliferação do ballet em Porto Alegre é de Victoria Milanez, que retorna, em fins da década de oitenta, a Porto Alegre após estudos de *ballet* em Cuba. Em Porto Alegre, foi aluna de Marina Fedossejeva. Assim como Maria Cristina Flores Frago, possuía grande admiração por Mabel Silveira, mestre Argentina que utiliza o método Russo. Em Cuba, Milanez teve contato com a Escola Cubana de *Ballet* que, ao contrário do que afirma o senso comum, está “baseada nos ensinamentos da escola americana de *ballet*” (MILANEZ, 2009, entrevista pessoal), levada aos Estados Unidos pelo coreógrafo russo George Balanchine na década de 30 (TAPER, 1984).

Possivelmente por questões políticas, a associação comum é de Cuba com a União Soviética e, conseqüentemente com o método russo. Entretanto, a verdade é que Alicia Alonso, a grande bailarina cubana, estudou dança nos Estados Unidos e dançou profissionalmente no *American Ballet Theatre*. De volta a Cuba, seu marido Fernando

Alonso, também bailarino, criou a Escola Cubana de *Ballet*, adaptando a técnica americana aos corpos cubanos. “Imagina, Victoria, que russa que nada, a Escola Cubana não tem nada do método russo. Eu odeio aquilo lá. Me disse o próprio Fernando em Camaguey, na sala dele.... Isto você não vai encontrar em livro nenhum.” (MILANEZ, 2009, entrevista pessoal).

### **Reflexões sobre uma formação pautada na tradição do *ballet***

A partir do ensino da dança clássica vivenciado por algumas das autoras é possível perceber a educação recebida através do aprendizado da técnica do *ballet*. Além de aprender os passos, aprende-se um modelo do “ser bailarina” que, na realidade, ensina modos de comportamento e de conduta: regras de higiene, de não conflito com a família, de boa convivência, de não confronto, de obediência com relação a figuras de autoridade. De uma vida muito focada apenas na dança, de abdicação de outros aspectos da vida cotidiana, como certos alimentos, brincadeiras e relações. A Música Ciranda da Bailarina, demonstra a imagem da bailarina que se tinha, ensinava e almejava. Esta música era frequentemente utilizada, ora nas aulas de *ballet*, ora como trilha ambiente na escola de Dança *Ballet Studio* Maria Cristina Fragoso.

Aos poucos, é introjetada uma estética do belo e de um mundo perfeito, onde tudo deveria ser lindo e encantado. Um mundo permeado pela calma e a tranquilidade de ter tudo muito bem organizado. Além deste encantamento com a beleza do *ballet*, mencionado frequentemente por tantos bailarinos e professores e artistas da dança que opta pela prática cotidiana desta técnica, há a predominância daquilo que Albright (1997) chama de uma estética “habilista”. Nas diferentes técnicas de dança, da clássica à moderna, cada qual impõe sua estética de corpo ideal. Não um corpo possível ou melhor para a aquisição de habilidades nesta técnica, mas com um ideal de beleza, eficiência e perfeição.

Dentro de vivência na técnica do *ballet*, detecta-se a busca por certa perfeição decorrente de uma exigência imposta. Na verdade, hoje se observa uma exigência mais do que imposta. Após anos de uma escuta permeada por valores onde o belo, a perfeição e o ideal eram usados sem nenhum entendimento a não ser o próprio objetivo da técnica clássica, a reação de bailarinos formados por esta técnica é condizente com a filosofia proposta por ela. Como já vimos, a repetição, teórica ou prática, faz parte da aquisição de habilidades, seja para a vida ou para a dança.

A formação obtida através desta filosofia deixa marcas profundas e quase inconscientes, tanto no padrão neuromuscular quanto na maneira de pensar e compreender o movimento pelo indivíduo. Logo, o belo na técnica clássica dita uma estética que se caracteriza pelo indivíduo que possui um físico esguio, alongado, magro e flexível. Junto a este ideal de belo, encontramos, geralmente, a idéia da perfeição, que é entendida como uma execução precisa dos movimentos no máximo da amplitude, vigor e quantitativamente exigente. Ou seja, quanto mais o bailarino saltar, girar, “subir a perna”, é mais ágil na execução do vocabulário proposto, isto é, um virtuoso, mais perto do ideal de perfeição ele estará. Este modelo pré-estabelecido constitui aquilo que é considerado o ideal nesta técnica. Deste modo, não é a melhor performance possível de cada indivíduo, mas uma resposta idealizada e esperada independente de cada pessoa praticante.

Atualmente, vê-se que a própria idéia de perfeição é impossível e irreal. No entanto, observa-se que no ensino da dança através do *ballet*, o belo ainda vem associado ao desafio de certas condições estruturais do corpo visando um determinado desenho no espaço, difícil de ser alcançado a não ser por físicos privilegiados em sua flexibilidade e pelo desempenho exagerado em certos movimentos. Este fato é visto como uma busca pelo ideal, inatingível e belo, tornando-se uma constante bastante condizente com a idéia de mundo expressa pelo *ballet*.

No entanto, segue-se aprendendo os passos da técnica de *ballet* através de uma visão de mundo que anseia ser perfeita, a qual gera uma mentalidade distorcida das possibilidades de movimento e da compreensão do que é dança. Como a técnica clássica foi construída com princípios básicos claros e objetivos, este fator contribuiu positivamente para que esta busca pelo movimento ideal e perfeito não ultrapassasse demais determinados limites. É importante perceber que apesar do *ballet* ter se difundido para diferentes países desde seu surgimento, os princípios básicos permaneceram. Não importa o quanto bailarinos e coreógrafos tenham dispensado ou quebrado as regras determinadas por mestres da dança clássica, pois se pode dizer que as obras mais significativas do repertório clássico, apesar de parecerem muito diferentes umas das outras, estão todas baseadas nos mesmos princípios de movimento inicialmente presentes na concepção da técnica (LAWSON, 1980).

Observa-se que o aprendizado do *ballet* se dá em idade extremamente jovem, quando ainda não se possui o conhecimento nem o distanciamento para avaliar o processo de

aprendizagem a que estão submetidos estas crianças e jovens. Consta-se que uma dificuldade neste processo de aprendizagem por parte dos alunos, seja decorrente de como os professores introduzem e ajudam os alunos a aprenderem esta técnica. Sugere-se, então, que para a compreensão de como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem nesta técnica, faz-se necessário o conhecimento de seus princípios básicos, não a transferência por meio da repetição permeada pela cópia de movimentos e formas.

De acordo com o *Oxford English Dictionary*, *princípio* é definido como “fonte fundamental, elemento primário, verdade fundamental como base para racionalização, leis gerais como guia para ação, leis da natureza vistas no funcionamento de uma máquina, código pessoal de boa conduta” (*Ibidem*, p.3). Pode-se perceber que a partir da definição utilizada por Lawson para abordar os princípios da dança clássica, ao mesmo tempo que os princípios dizem respeito ao funcionamento do corpo do bailarino (estrutura física) eles dizem respeito também à conduta da pessoa que dança. Será que os professores de *ballet* sabem todos estes princípios e os utilizam visando a esta boa conduta nos alunos almejando-os, bonitos e perfeitos, por meio dos ensinamentos que procuram transmitir? Será por isto, que tanto consideram e elogiam a beleza desta técnica?

Adotamos, no decorrer deste texto, a definição utilizada na obra *O que é beleza*, onde o substantivo estética “designa hoje qualquer conjunto de idéias (filosóficas) com o qual se procede uma análise, investigação ou especulação a respeito da arte e da beleza. Estética é a ciência da beleza.” Por beleza, entenda-se uma maneira de nos relacionarmos com o mundo: “não diz respeito às qualidades dos objetos (ou manifestações artísticas), mensuráveis, quantificáveis e normatizáveis, diz respeito à forma como nos relacionamos com eles. Beleza é relação (entre sujeito e objeto.)” (DUARTE JÚNIOR, 1991: 8, 14).

Para auxiliar na compreensão do acima exposto, apresenta-se os princípios da dança clássica de acordo com Lawson (1980) . *O primeiro princípio* refere-se à verticalidade, posição tomada pelo bailarino ao colocar-se corretamente no espaço, mais especificamente, ao estar de pé e utilizando as possibilidades corporais oferecidas pelo plano vertical, com o tronco e pernas em alinhamento, de modo que permita a sua movimentação para execução dos passos do *ballet* com os pés voltados para fora. *O en dehors*, termo que em francês significa “para fora”, refere-se ao *segundo princípio*: movimento de rotação da articulação coxo-femural externamente, que permite o deslocamento do bailarino no espaço mantendo sua figura sempre à vista. *O terceiro princípio, stance ou postura*, define a colocação de como

podem estar as partes do corpo para que este tome uma forma equilibrada e ordenada. Quanto mais simétrica a posição do corpo do bailarino melhor. Já o *quarto princípio* pode ser chamado de alinhamento, dos membros em relação ao tronco e estes em relação ao espaço. O mestre Blasis, da Escola Italiana, muito contribuiu para o estudo do alinhamento corporal. Foi este mestre que deu números aos oito pontos do quadrado, no centro do qual o bailarino deveria estar colocado para relacionar-se com o espaço cênico e ser visto perfeitamente da platéia. O bailarino utilizaria estes pontos para se localizar no espaço e projetar seus movimentos em direções específicas.

O *quinto princípio*, por sua vez, define regras básicas para a compreensão da dança clássica. As regras podem ser regras da cabeça, de pés e pernas, dos braços ou do corpo. A cabeça lidera o movimento e deve estar sempre no controle, movendo-se livre e independentemente do tronco e do pescoço. O bailarino deve conhecer bem a sensação de uma perna completamente esticada, pois isto permite que ele saiba e controle o deslocamento do movimento no espaço. Assim, o bailarino saberá o espaço a ocupar, mantendo o correto distanciamento dos bailarinos com quem está dançando, seja em grupo ou em par. É nos braços do bailarino que podemos perceber as sutis diferenças de estilos, o fluir natural dos braços deveria ser usado para emoldurar a cabeça e o torso, assim como para dar expressão e significado aos movimentos. Diferentemente de outras formas de dança, o torso do bailarino clássico começa na linha da cintura e não no cóccix e na articulação coxofemoral. A pélvis mantém-se estável e nivelada sobre as pernas. O torso sobre a pélvis deve ficar firme, mas maleável, pronto para responder fluidamente aos movimentos do restante do corpo.

O *sexto princípio* citado por Lawson é relacionado à transferência de peso: ao transferir o peso de uma perna para a outra, o bailarino deve certificar-se de que todo o corpo vai para cima da nova perna de apoio passando através da linha central de equilíbrio. Finalmente, há o *sétimo princípio* mais vital do *ballet* que é a coordenação, definindo que todas as partes, regras e princípios anteriores devem ser colocados e utilizados em relação apropriada uns com os outros. Ao discutir a necessidade de coordenação de todas as partes do corpo também foram definidos os sete movimentos da dança clássica: dobrar, esticar, elevar, saltar, lançar, escorregar e girar.

Para entendermos como os princípios são aplicados hoje, precisa-se entender a trajetória histórica do *ballet* no mundo desde o seu surgimento. A compreensão desta trajetória pode ser um meio de contextualização da própria técnica. Esta contextualização pode ser obtida através

do traçar de um panorama histórico que permita a visualização do desenvolvimento do *ballet* no mundo desde o seu surgimento e de como ele chega a nosso país no século XX. Assim, pode-se chegar ao aproveitamento máximo possível desta técnica para a educação em dança na atualidade, levando-se em conta que o bailarino brasileiro contemporâneo é muito diferente daquele bailarino das origens do *ballet*.

Apesar dos princípios do *ballet* permanecerem praticamente os mesmos desde a sua origem na corte francesa dos séculos XVI e XVII, mudanças ocorreram na maneira como os bailarinos e coreógrafos os utilizavam em suas danças. O declínio da aristocracia junto às mudanças sociais e políticas que culminaram na Revolução Francesa implicaram na invalidação de gestos e poses que referenciavam a remota conduta nobre. Tornou-se necessária uma renovação na maneira como estes artistas se movimentavam, de modo a corresponder às mudanças sociais em andamento.

O bailarino e mestre de *ballet* francês Jean Georges Noverre, consciente de uma exigência por mudanças para atender às necessidades da burguesia em ascensão, determinou os influentes argumentos a serem adaptados pelo *ballet d'action*. A seguir, o século XVIII foi também uma época na qual bailarinos e coreógrafos começaram a buscar algo além da mera demonstração técnica. Eles sentiam que a dança deveria ser mais do que um enfeite ou um objeto de fantasia, deveria trazer algum significado para o espectador. Como alcançar este objetivo preocupava muitos coreógrafos, isto levou ao desenvolvimento do chamado *ballet d'action*. Até então o *ballet* não era completamente destituído de conteúdo dramático, mas nos séculos XVI e XVII este aspecto era frequentemente dominado por suas outras funções, como instrumento de propaganda política para a Corte ou ainda pela presença de outras formas artísticas, como a poesia e a música vocal, para as quais era destinada a tarefa de revelar ações. Diversos teóricos do início do século XVIII começaram a propor um tipo de dança que pudesse manter-se por si só, preenchendo em si mesma as funções narrativas então tomadas pela poesia e a canção (AU, 2002)

É admirável a persistência não só dos princípios como também desta técnica que atravessa séculos e países e sobrevive, sobretudo, à contemporaneidade. Kirstein (1983) sugere que o *ballet* difere de outras técnicas de dança, referindo-se especificamente a técnicas de dança moderna que foram criadas por:

artistas isolados com personalidades vívidas que, por oportunidade ou escolha, compuseram gramáticas de movimento apropriadas a si mesmos que brevemente

ensinaram para seus grupos de alunos para apresentações públicas. Como estes estúdios raramente sobrevivem à aposentadoria de seu professor, eles contribuem pouco para aquela tradição que vem estabelecendo e mantendo a dança clássica teatral acadêmica – o *ballet* – por quatrocentos anos como a Escola ortodoxa de virtuosismo ocidental. (KIRSTEIN, 1984: 4, Tradução Nossa).

A permanência da técnica clássica talvez possa ser justificada por sua facilidade de se ancorar na tradição. Ao abordar a questão da sobrevivência do *ballet*, Kirstein argumenta que “se há um herói, é a coreografia, *design* de dança não é simplesmente um elemento; é aquilo sem o que o *ballet* não pode existir. Como a ária para a Ópera, palavras para a poesia, sua sintaxe, idioma, vocabulário é o conteúdo da dança do palco” (KIRSTEIN, 1984: 4, Tradução Nossa)

No entanto, há variações de estilos e formas de execução de escola para escola, mas a estrutura básica de passos e os princípios prevalecem. Analisando o caminho percorrido pela propagação da técnica do *ballet* na Europa, é possível perceber que ele segue a lógica do desenvolvimento econômico e social local. Os períodos e países de maior evolução do *ballet* estão diretamente relacionados à situação social, econômica e política desses lugares e períodos. Assim, o *ballet* surge na França nos séculos XVI e XVII. Após o declínio da aristocracia e a Revolução Francesa, o desenvolvimento do *ballet* transfere-se para a Rússia Imperial da segunda metade do século XIX, onde o movimento czarista oferece condições favoráveis para seu desenvolvimento. Após a Revolução Russa, muitos bailarinos e artistas transferem-se de volta para a França, em sua maioria levados por Serge Diaghilev, um grande empresário Russo que cria a companhia *Ballets Russes*.

Segundo Garafola (1989: 7), esta companhia, que atuou de 1909 a 1929, teve grande e profunda influência na história do *ballet*, inclusive no Brasil. Seus coreógrafos transformaram a dança clássica em uma arte moderna e vital. Durante os 20 anos de existência dos *Ballets Russes*, permaneceram, no vernáculo da companhia, os passos, a sintaxe e a retórica do *ballet* clássico. Apesar da sua supremacia e de, na segunda metade do século XIX ter fracassado na apresentação de mudanças maiores na prática de seu vocabulário, o *ballet* russo imperial produziu artistas que coreografaram com mais liberdade. Levados pelo empresário Serge Diaghilev para a Europa Ocidental, Michel Fokine, Vaslav Nijinsky, entre outros, logo responderiam às mudanças culturais à sua volta. Fokine, influenciado pelas novas propostas modernas expressionistas de Isadora Duncan, estabeleceu novas regras, que incluíram uma

busca pela afirmação de “[...] que o novo *ballet* admite o uso de gestual convencional somente quando este for requerido pelo estilo do *ballet* [...]” (FOKINE, 1985: 260, Tradução Nossa). A coreografia de Vaslav Nijinsky para *A Sagração da Primavera* mostrou a utilização do corpo dos bailarinos de formas não ortodoxas, seguindo uma dinâmica e ritmos muito diferentes dos até então vistos nas coreografias da época.

Após a morte de Diaghilev em 1929, a companhia *Ballets Russes* entra em declínio e se dispersa. O último coreógrafo do *Ballets Russes*, George Balanchine, em breve aderiria a esta nova abordagem do corpo, levando-a consigo ao cruzar o oceano para fundar o que ficou conhecido como o estilo americano de *ballet*. Balanchine ou *Mr. B.* como era conhecido entre os mais próximos, foi um inovador em se tratando de coreografia. Apesar de sua origem russa, adaptou-se muito bem ao seu novo país e sofreu grande influência do modo de vida americano. A alta velocidade deste estilo de vida e a espacialidade expansiva da cultura americana foram muito utilizadas por este coreógrafo. Sua habilidade em usar os corpos dos bailarinos americanos de formas diferentes “deu uma nova roupagem à linha clássica, tornando-a macia, alongada, atlética e modernosa” (KIRSTEIN, 1983: 243, Tradução Nossa), transformando as maneiras tradicionais de se mover do *ballet* no que alguns chamam de *ballet* neoclássico.

Entretanto, apesar das importantes inovações propostas por estes artistas no início do século XX, observamos que não só no Brasil, mas em outros países a dança clássica continua sendo ensinada através da tradição. Adotaremos aqui a definição para *tradição* fornecida no *Oxford English Dictionary* e também utilizada por Lawson (1980) com o significado de opinião ou crença em costumes determinados, princípios literários ou artísticos baseados na experiência acumulada ou uso continuado. Ou seja, naquela época o mestre transmitia ao aluno os passos e os princípios carregados destas regras que dizem respeito à conduta pessoal e a posturas adequadas para a vida na corte europeia. A questão de estes princípios continuarem a ser adotados no ensino atual do *ballet* não é um problema, pois como vimos anteriormente estes são a base desta técnica. Mas quem os ensina não pode fazê-lo como os antigos mestres, pelo exemplo a ser copiado sem questionamentos, sem uma reflexão, sem um conhecimento aprofundado das etapas e objetivos esperados pela utilização desta técnica, em suma, sem uma metodologia básica para a compreensão acerca da origem destes princípios.

Sugerimos que seja possível se pensar em formas de continuar utilizando esta ferramenta ou técnica na atualidade, de modo a facilitar o trânsito desta postura remanescente

dos princípios determinados para dança da corte européia, para uma possibilidade de dança da contemporaneidade. Com a percepção de hoje, reconhecemos que aquele ideal de beleza e a busca proposta pela estética do corpo perfeito ainda é mais questionável que há anos atrás, quando aprendemos que para ser uma bela bailarina era preciso ser magra, ter cabeça altiva e peito arrogante, senão seria considerada feia ao ser somente uma criança gordinha, com pernas mais curtas e torso flexível. Será que isto necessariamente influenciava o aprendizado da técnica clássica? E ainda nos perguntamos o que é e qual deve ser a função da técnica na dança contemporânea? Se considerarmos técnica como método ou maneira de adquirir habilidades, é preciso pensarmos que o lugar da técnica hoje é questionável.

No passado era simples: para dançar *ballet* era necessário estudar *ballet* e adquirir esta técnica; para dançar dança moderna, seja dentro das propostas de importantes coreógrafos da dança moderna norte-americana Martha Graham e Jose Limón ou qualquer que fosse o coreógrafo, era necessário estudar a técnica específica proposta por cada um. Entretanto, como isto ocorre atualmente? Na dança contemporânea, muitas vezes o criador ou intérprete desenvolve coreografias com base em sua experiência corporal adquirida por meio de uma movimentação mais instintiva a partir de seu próprio corpo e modo de vida. Muitas vezes ele não inicia sua carreira com uma técnica específica de dança, logo este artista passa a não depender de uma única maneira de movimentar o corpo. Considerando-se este contexto, qual é o lugar da técnica para o artista da dança hoje?

Se entendermos que técnica é o procedimento ou o conjunto de procedimentos que tem como objetivo obter um determinado resultado, seja no campo da Ciência, da Tecnologia, das Artes ou em outra atividade, é preciso pensar que diferentes técnicas deverão ser utilizadas para se obter diferentes resultados em diferentes trabalhos de criação. Sugerimos que além de diferentes técnicas, deva-se pensar em diferentes adequações ou abordagens de cada técnica. Além disso, estas abordagens devem sempre vir acompanhadas de uma compreensão acerca do funcionamento do corpo humano e também da consideração acerca de questões como o biótipo de cada bailarino pode influenciar no aprendizado deste vocabulário.

De maneira alguma pretendemos dizer que o aprendizado da técnica do *ballet* clássico não é válido. Muito pelo contrário, acreditamos que essa técnica possa servir como ótima base para o ensino da dança. Apenas acreditamos que possam ser feitos ajustes neste ensino em função de seus princípios e objetivos propostos. Ter clareza de para quem se direciona este ensinamento e com que finalidade é utilizado. Olhando para a técnica do ponto de vista

estrutural, pode-se dizer que ela oferece uma organização de corpo um tanto competente e completa, dando conta da coordenação do todo e de trabalhar por completo com diferentes direções e dinâmicas do movimento. É uma técnica que está sistematizada há tanto tempo e passou por diferentes adaptações e aprimoramentos ao atravessar países e séculos, que não se pode negar sua funcionalidade no que diz respeito ao completo e eficiente trabalho do corpo humano.

É interessante apontar que, a partir do amadurecimento do artista-pesquisador, de um contato maior com a contemporaneidade na vida e na dança e, no caso das autoras deste texto, de um contato com a Educação Somática, é que se torna possível fazer um olhar crítico distanciado sobre o ensino do *ballet*. Influenciadas por esta visão somática de compreender o corpo em movimento, passamos a olhar para a forma como se ensina a técnica do *ballet*. Hoje, detectamos uma impessoalidade muito grande na forma como os indivíduos se relacionam com aquele que detém o conhecimento e por ele são tratados. A relação mestre/aluno que se estabelece no ensino do *ballet* é permeada por uma extrema hierarquização que torna o professor, muitas vezes, intocável e inquestionável. Além disso, parece inadequada a idéia intrínseca ao ensino da técnica clássica que dogmatiza que uma forma de dançar possa ser utilizada de maneira única por diversos indivíduos independentemente de sua história e personalidade, tipo físico, vontades, desejos e posicionamentos. Isto já carrega em si uma característica que deixa de levar em consideração as diferenças entre as pessoas, determinando que todas devam dançar do mesmo jeito, adquirir as mesmas formas corporais, utilizar a mesma música e ritmos, mover-se nas mesmas direções, utilizar a mesma barra como apoio, exercitar-se a partir de uma mesma estrutura de aula, enfim, aproximar-se da dança e utilizar-se desta da mesma maneira, seja como forma artística de expressão ou até como forma de exercitar o corpo.

Claro, pode-se aplicar esta visão a qualquer técnica de dança, por exemplo, técnica de Graham, que esteja desenvolvida com objetivos específicos e que, como o *ballet*, esteja definida e estabelecida suficientemente por ter uma estrutura de aula, passos e uma estética pré-definidas. Atenta-se, aqui, para o fato de que os objetivos podem ser diferentes de acordo com o que se quer atingir com cada técnica, o que não determina que se desconsidere o indivíduo e suas possíveis contribuições para a estética proposta. Observa-se, porém, que esta abordagem da técnica pode ser diferenciada, isto é, depende de como é compreendida, do conhecimento de conceitos e princípios que a constituem e do respeito ao indivíduo. Nesta

abordagem diferenciada, passa a ser levada em consideração também a proposta de trabalho a ser desenvolvida por parte de quem a utiliza e ensina. Deste novo tempo e espaço, observa-se com um olhar crítico a técnica do *ballet* e procura-se ver quais podem ser as aplicações e relações concretas desta nova visão acerca da dança atual.

### **Relocando a técnica do ballet por meio de outros métodos e técnicas**

A partir das considerações acima é importante que se atente para o automatismo da relação que se estabelece com o espelho, as questões referentes à auto-imagem e aos ideais estéticos pré-estabelecidos pela técnica clássica (beleza, ideal e obsessão). Apontamos também para a contribuição da Educação Somática como forma de se conhecer e compreender seu corpo na dança, pois é a partir dele, que qualquer técnica ou linguagem se humaniza e se constitui na arte da dança. É importante pensar a Educação Somática não só como um instrumento para se tratar lesões decorrentes da prática da dança, mas, principalmente, como forma de obter uma flexibilidade mental que possibilite compreender e analisar criticamente a filosofia de dança que cada técnica propõe. Deste modo, a construção de um pensamento a respeito da funcionalidade do corpo possibilitará que o indivíduo-artista utilize qualquer técnica como instrumento libertador e não o oposto. A aquisição de habilidades corporais específicas depende de procedimentos que vão desde a repetição de movimentos até uma mudança de padrão neuromuscular, o que não significa, dentro da visão somática, oprimir ou restringir as formas de atuação corporal do bailarino.

Atualmente, também vemos que isto não deveria restringir a criatividade do bailarino. Como diz Eugen Herrigel em sua obra “*A arte cavalheiresca do Arqueiro Zen*”:

Longe de querer despertar prematuramente o artista, o mestre considera como sua missão primordial converter o discípulo num artesão que domine profundamente o ofício, o que este fará com a sua habitual e pertinaz dedicação e como se não tivesse aspirações mais elevadas, submetendo-se ao duro aprendizado com resignação, para descobrir, com o passar dos anos, que o domínio perfeito da arte, longe de oprimir, libera (HERRIGEL, 1975: 51).

A partir da citação acima, entendemos que a técnica, quando bem utilizada, compreendida e assimilada, libera o bailarino. Assim, aceitamos a técnica e qualquer habilidade corporal que notamos no corpo de outro artista, como parte integrante do

indivíduo a partir de sua história de corpo e de seu contato com diferentes linguagens. Assim, percebemos que se pode encontrar maior utilidade do *ballet* clássico na atualidade aproveitando-se ao máximo do que esta técnica tem para oferecer: do ponto de vista estrutural e de organização corporal, dando conta da coordenação do todo e de trabalhar por completo com diferentes direções, favorecendo a agilidade e dinâmicas do movimento. Como uma técnica que está sistematizada há tempo e tendo passado tanto por adaptações como aprimoramentos ao atravessar países e séculos, que não se pode negar sua funcionalidade no que diz respeito ao completo e eficiente trabalho do corpo humano. Atentamos também para a importância histórica do estudo desta técnica para a compreensão sobre técnicas de dança moderna e pós-moderna que, no decorrer do século XX, foram surgindo para contestar ou transformar os princípios da técnica clássica, de uma forma ou de outra.

A partir desta pesquisa vemos a necessidade de se pensar em estudos futuros para a disseminação do conhecimento na prática e do reconhecimento da positiva aplicabilidade de métodos de Educação Somática na técnica do *ballet* por seus instrutores e praticantes. Além disso, reforçamos a idéia de que é interessante repensar maneiras de estimular o sensível de artistas da dança ainda em sua formação sem prescindir do diálogo entre o mundo interno e externo do indivíduo. Desse modo, pode-se criar nas instituições de ensino do *ballet* o espaço, o tempo e o estímulo necessários para que estes bailarinos trabalhem formas de responder por meio de suas habilidades na dança, ao meio e ao contexto no qual estão inseridos, possibilitando um trânsito mais livre entre o *ballet* clássico e a realidade que vivem e na qual atuam.

Acerca das relações entre a técnica do *ballet* e a dança contemporânea, parece-nos importante reafirmar que há diversas possibilidades de abordagem desta técnica para formação, interpretação e criação em dança. Assim como com quaisquer outras técnicas de dança, o mais importante é que se deve ter um conhecimento primeiramente acerca do próprio indivíduo, começando pelos sistemas neuro/esquelético/muscular, para então haver um entendimento de seus princípios de movimento, das finalidades para as quais serão usadas e para que indivíduos. Cada caso deve ser contextualizado com cautela e qualquer uso generalizado pode incorrer em deturpação da sua estrutura básica, a qual pode gerar desvalorização da técnica em questão.

A melhor abordagem de cada técnica é, antes do seu emprego, o entendimento aprofundado de seus fundamentos e vocabulário específico. Esta compreensão do material em questão pode ser facilitada através da integração de métodos e técnicas da Educação Somática ao seu exercício. Esta abordagem somática auxilia na visão do indivíduo como um todo, sua performance fisiológica e cinesiológica, tão necessária para o desenvolvimento e compreensão desta linguagem. Desse modo, um ideal estético pré-definido não dita regras de uso, de movimentação ou de atuação do bailarino, mas permite que se encontre as melhores possibilidades de movimento para cada indivíduo.

## **Bibliografia**

- ALBA, E. D. 2002. *Miriam Toigo: uma bailarina brasileira*. Caxias do Sul: São Miguel.
- ALBRIGHT, A. C. 1997. *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. Hanover, NH, University Press of New England.
- AU, S. 2002. *Ballet and modern dance*. 2.ed. London, Thames & Hudson Ltd.
- CUNHA, M., FRANCK, C. 2004. *Dança: nossos artífices*. Porto Alegre: Movimento.
- DUARTE JUNIOR, J. F. 2001. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar.
- FOSTER, S. L. 1996. *Choreography and narrative: ballet's staging of story and desire*. Indiana, Indiana University Press.
- FRAGOSO, M. C. F. 2009. *Maria Cristina Flores Fragoso: entrevista pessoal*. Entrevistador: Silvia Susana Wolff. Porto Alegre, 20 maio.
- FOKINE, M. 1983. Letter to the 'Times, July 6th, 1914. In: COPELAND, Roger. 1983 *What is Dance*. New York: Oxford University Press, p. 257-261.
- KIRSTEIN, L. 1984. *Four Centuries of ballet: Fifty Masterworks*. New York, Dover.
- KIRSTEIN, L. 1983. "Classic ballet: aria of the aerial." In: COPELAND, Roger; COHEN, Marshall (Org.). *What is dance? Readings in theory and criticism*. Oxford: Oxford University Press, pp. 238-43.
- LAWSON, J. 1980. *The Principles of Classical Dance*. New York, Alfred A Knopf.
- MILANEZ, Victoria. 2009. *Victoria Milanez: entrevista pessoal*. Entrevistador: Silvia Susana Wolff. Porto Alegre, 22 maio.

anais do 2º encontro nacional de pesquisadores em dança (2011) *Dança: contrações epistêmicas*

SUCENA, Eduardo. 1988. *A dança teatral no Brasil*. Rio de Janeiro, MinC/Fundacen.

TAPER, Bernard. 1984. *Balanchine: A biography*. New York, Times Books.

VICTORICA, V. G. s/d *El original ballet Russe en América Latina*. Argentina, Arturo Jacinto Alvarez.