

JULIANA SIQUEIRA LOPES

**SOBRE AS PONTAS DOS PÉS:  
CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO ENSINO DO BALÉ  
CLÁSSICO, DO SEU IMAGINÁRIO E DA SAÚDE**

RECIFE  
2016

JULIANA SIQUEIRA LOPES

**SOBRE AS PONTAS DOS PÉS:  
CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO ENSINO DO BALÉ  
CLÁSSICO, DO SEU IMAGINÁRIO E DA SAÚDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Luciane Soares de Lima

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Cláudia Alves Guimarães

**Área de concentração:** Educação e Saúde

**Linha de Pesquisa:** Educação em Saúde

RECIFE  
2016

Ficha catalográfica elaborada pela  
Bibliotecária: Mônica Uchôa - CRB4-1010

L864s      Lopes, Juliana Siqueira.  
Sobre as pontas dos pés: considerações a respeito do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde / Juliana Siqueira Lopes. – 2016.  
172 f.: il.; quad.; 30 cm.

Orientadora: Luciane Soares de Lima.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CCS.  
Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente.  
Recife, 2016.  
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Saúde da criança. 2. Pesquisa qualitativa. 3. Dança. 4. Balé clássico.  
5. Sapatilha de ponta. I. Lima, Luciane Soares de (Orientadora). II. Título.

618.92                      CDD (23.ed.)                      UFPE (CCS2016-185)

JULIANA SIQUEIRA LOPES

**SOBRE A PONTA DOS PÉS: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO ENSINO DE  
BALÉ CLÁSSICO, DO SEU IMAGINÁRIO E DA SAÚDE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente.

Aprovada em: 25/04/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela Tavares Gontijo (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eleonora Campos da Motta Santos (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cláudia Alves Guimarães (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**REITOR**

Prof. Dr. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

**VICE-REITOR**

Profa. Dra. Florisbela de Arruda Câmara e Siqueira Campos

**PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Prof. Dr. Ernani Rodrigues Carvalho Neto

**DIRETOR CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

Prof. Dr. Nicodemos Teles de Pontes Filho

**VICE-DIRETORA**

Profa. Dra. Vânia Pinheiro Ramos

**COORDENADORA DA COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CCS**

Profa. Dra. Jurema Freire Lisboa de Castro

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

**COLEGIADO**

**CORPO DOCENTE PERMANENTE**

Profa. Dra. Luciane Soares de Lima (Coordenadora)

Profa. Dra. Claudia Marina Tavares de Araújo (Vice-Cordenadora)

Prof. Dr. Alcides da Silva Diniz

Profa. Dra. Ana Bernarda Ludermit

Profa. Dra. Andréa Lemos Bezerra de Oliveira

Prof. Dr. Décio Medeiros Peixoto

Prof. Dr. Emanuel Savio Cavalcanti Sarinho

Profa. Dra. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro

Profa. Dra. Gisélia Alves Pontes da Silva

Profa. Dra. Maria Gorete Lucena de Vasconcelos

Profa. Dra. Marília de Carvalho Lima

Prof. Dr. Paulo Sávio Angeiras de Góes

Prof. Dr. Pedro Israel Cabral de Lira

Profa. Dra. Poliana Coelho Cabral

Profa. Dra. Sílvia Wanick Sarinho

Profa. Dra. Sophie Helena Eickmann

(Maria de Fátima Cordeiro Trajano - Representante discente - Doutorado)

(Rhayssa Ferreira Brito - Representante discente - Mestrado)

**CORPO DOCENTE COLABORADOR**

Profa. Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga

Profa. Dra. Cleide Maria Pontes

Profa. Dra. Daniela Tavares Gontijo

Profa. Dra. Kátia Galeão Brandt

Profa. Dra. Margarida Maria de Castro Antunes

Profa. Dra. Rosalie Barreto Belian

**SECRETARIA**

Paulo Sergio Oliveira do Nascimento (Secretário)

Juliane Gomes Brasileiro

Leandro Cabral da Costa

Para Laura Rodrigues Machado.  
Minha Laurinha, minha eterna aluna.

## AGRADECIMENTOS

Dou início a esta (grande) seção agradecendo às minhas primeiras e principais inspirações: meus pais, Gau e Raul. Incentivadores, companheiros (de vida e de profissão) e os melhores educadores que eu poderia ter.

O meu estudo mostrou, dentre tantas outras coisas, que a prática pedagógica pode envolver duas formas de conhecimento: o *científico* e o *empírico*.

Sem querer ser dualista (e já sendo) creio que meu pai e minha mãe têm, cada um, inclinações para um destes domínios.

O meu pai – razão, estudo, disciplina e objetividade. Sem dúvida, minha principal referência acadêmica.

A minha mãe – emoção, vivência, espontaneidade e subjetividade. Ela é de longe a minha principal referência intuitiva.

O que seria de mim, enquanto ser humano e profissional, sem estas duas figuras? Cada um com sua personalidade, seu exemplo, seu legado. Sou privilegiada por ter, diariamente, o exemplo de dois pólos que, juntos, se equilibram. Quisera eu um dia ter a capacidade de ser só um pouco do que eles representam, não só para mim, mas para todos que têm (ou tiveram) o privilégio de conviver com eles. Não seria capaz de idealizar pais melhores que eles, e gratidão é tudo o que consigo expressar no momento.

Ao meu companheiro Tiago, que me mostra todos os dias que o amor verdadeiro tem a ver com querer sempre o bem do outro; que acredita nos meus sonhos com a mesma intensidade que eu acredito; que sempre me incentiva, escuta, consola e aplaude; que ainda por cima consegue entender toda essa coisa de ser artista e educadora, porque também é artista e já almejou, em algum lugar do seu íntimo, ser educador. Obrigada por ter me ajudado tanto durante todo o mestrado, nas traduções, leituras, correções, apresentações (mesmo que o sono tivesse falado mais alto, em alguns momentos). Obrigada por ser tão feliz junto comigo.

Agradeço ao meu irmão, Guila, pelo amor incondicional. Aquele com quem posso contar a todo e qualquer momento e que, apesar de não conversarmos muito no dia-a-dia, é capaz de expressar todo o seu carinho e orgulho apenas com o olhar.

À minha orientadora, Luciane Lima, por ter aceitado orientar o trabalho de uma estranha querendo discutir balé clássico numa Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. A vontade de abraçá-la e sair comemorando como louca foi imensa, quando ela disse "sim" para mim. Agradeço por ter tido o privilégio de uma convivência mais próxima, e perceber que maravilha de ser humano que ela é.

À minha coorientadora, Maria Cláudia Guimarães, pela confiança depositada em mim, desde o dia que iniciei como professora substituta no curso de Licenciatura em Dança da UFPE. Obrigada pelo apoio de sempre, pela amizade construída, e por ter estado comigo em momentos tão importantes da minha vida.

À "família do cupim", que sempre está presente em tudo o que eu faço, em especial a Bruna, que tanto me incentivou a concorrer ao mestrado; a Tia Maurinha, educadora exemplar, que sempre repetia que eu "tinha que fazer mestrado!", e que agora deve estar cheia de orgulho; a Tia Lourdinha, que participou de forma tão carinhosa da minha prática docente do mestrado; a Fafá e Fernandinho, dois exemplos de profissionais da Educação e da Saúde, respectivamente, verdadeiras inspirações para mim; a Dani, a irmã que eu escolhi, que sempre chora de emoção quando algo de bom acontece comigo (acho que isso está ocorrendo agora).

À família Lopes Caldas que, mesmo longe, está sempre de olho nas minhas aventuras, em especial ao primo Maurício, pela "consultoria filosófica".

À amiga Kamila Cidrim, que tem se mostrado incansável e solidária no auxílio constante (eu diria até diário) com tantos desafios do mestrado. Gratidão por sempre me ouvir, por estar aberta a trocar ideias, pela ajuda nas traduções e por ter colocado o seu lado *designer* à disposição no auxílio com as figuras do meu trabalho. Acima de tudo, obrigada pela linda amizade construída em tão pouco tempo, por sempre querer o meu bem e vibrar pelas minhas conquistas.

Aos amigos da dança e da vida, a afilhada Bia Gondra e o *partner* Márcio Filho, sempre companheiros e atenciosos, querendo eternamente o meu melhor. Gratidão por mostrarem-se presentes, injetando energia em mim, mesmo que somente para dizer que vocês estavam do meu lado: “Como está o mestrado”? “Quer ajuda”? “Vai dar tudo certo”? “Vou rezar por você”.

À amiga e “mãe de bailarina”, Luciana Pedro, que também tem se mostrado muito presente e na torcida sempre!

À secretaria da POSCA, por estar sempre à disposição para esclarecer, tirar dúvidas, orientar e ajudar a resolver todos os problemas.

À turma maravilhosa do mestrado (ME29), por tantas demonstrações de carinho e união. Faço um agradecimento especial às “garotas quali”: Camylla, Juliene e Thaisa. Obrigada pela amizade e por sempre estarem dispostas a ouvir, falar, ensinar, aprender, rir e chorar.

Às professoras que fizeram a diferença na minha trajetória como mestranda. Além de Luciane Lima:

Gisélia Alves, pela inspiração que desperta nos alunos;

Daniela Gontijo, sempre disponível para ouvir, ajudar e contribuir de forma generosa;

Estela Meirelles, que acompanhou o projeto de pesquisa desde a época de seleção para o mestrado; talvez uma das primeiras a se envolver com o tema;

Margarida Antunes, minha quase orientadora, pela vibração, receptividade e ensinamentos;

Katia Brandt, pela orientação da prática docente.

E por falar em prática docente, agradeço aos alunos, que me acolheram com tanto carinho e me fizeram lembrar o propósito de estar num mestrado. Estendo este agradecimento a todos os alunos que tive e tenho.

Aos (re)encontros da vida, que trouxeram Eleonora Santos para compor a banca. Pessoa querida e doce, e profissional que sempre admirei. Obrigada por ser tão prestativa!

Aos meus locais de trabalho, que a cada dia me ajudam a crescer como profissional, mas que principalmente me ajudam a ser uma pessoa melhor:

1. Ao Colégio Damas, meu primeiro emprego e minha segunda casa, onde estou até hoje. Sem dúvida, foi lá que as minhas reflexões sobre o ensino do balé clássico afluíram com mais frequência. Especialmente, agradeço à diretora Ir. Alcilene e aos meus coordenadores: Irmã Socorro, Marquinhos e Fabrício (e recentemente Ana Roberta), e ao grupo imbatível do balé e da GR - Gau, Marisa, Bia, Walquiria e Rapha, que acompanham de perto todos os meus

passos. Wal e Rapha, obrigada de coração por dividirem comigo este grande sonho e desafio de ensinar balé, e por sempre me ajudarem com todo e qualquer problema.

2. À Faculdade Boa Viagem, que tanto me orgulho de fazer parte, onde tenho todo o suporte para exercer a profissão docente no Ensino Superior da melhor maneira. Agradeço aos coordenadores que tive nessa minha trajetória, cada um com sua importância singular, que sempre me incentivaram a fazer um mestrado e a consolidar minha carreira acadêmica: José César – “Plic” (*in memoriam*), Jonas Coriolano, Cláudio Barnabé e Pedro Neves. Agradeço também aos colegas que, junto comigo, se esforçam para fazer a diferença.

3. Ao PilatesZone, que me permite dar o meu tudo, mesmo com tão pouca disponibilidade. Boa parte da disciplina e força de vontade que tenho hoje têm inspiração na filosofia de vida de Joseph Pilates. Obrigada a todos os professores, estagiários e funcionários, especialmente a Vanessa, Lara e Nuno. Vocês são grandes exemplos para mim!

À família Stúdio de Danças, onde tudo começou. O local onde fui contaminada pelo “vírus” do balé, a ponto de ter uma vida inteira dedicada à dança. Sou muito grata por toda a formação que eu tive, através dos ensinamentos de todos os professores. Não conseguiria citar o nome de todos os responsáveis por boa parte do que sei hoje, portanto, agradeço a Ruth Rozembaum e Lucia Helena Gondra, queridas representantes de tantas gerações de alunos e artistas, além de pessoas que guardo comigo do lado esquerdo do peito. Aos colegas de sala de aula e de palco, que compartilham comigo a “dor e a delícia de ser o que é”. Quantos momentos vividos juntos! Seria muito difícil citar o nome de todos, sem correr o risco de esquecer ninguém.

A Ivaldo Mendonça, Janaína Gomes e Roberta Cunha, que acompanharam a “saga do mestrado” ainda no início, e que comemoraram comigo essa conquista, me dando força.

Aos “amorfo”! Cláudio Lacerda (diretor querido), Jefferson Figueirêdo, e os “calouros” Orun Santana e Stefany Ribeiro, meu compartilhar semanal de todos os desafios acadêmicos.

Por questões éticas que envolvem a pesquisa científica, deixo (com pesar) de agradecer nominalmente àqueles que ajudaram a tornar possível esta pesquisa, sendo muitos deles pessoas de importância ímpar na minha formação como artista e professora. Agradeço, porém, de forma geral, a todas as instituições, professores e alunas participantes do estudo. Agradeço imensamente também aos pais das alunas.

Sei que corro o risco de esquecer de agradecer a alguém que tenha sido importante neste processo. Acontece, depois de dois anos “flutuando na ponta dos pés”. Peço desculpas antecipadamente, restando-me agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este estudo se tornasse realidade.

Que abram as cortinas!

*“Ballet is artificial. It is like poetry, it is invented. Where words fail, poetry can succeed and the same is true of ballet: something you cannot explain can be expressed on pointe”<sup>1</sup>.*

*(George Balanchine)*

---

<sup>1</sup> Balé é artificial. É como poesia, ele foi inventado. Onde as palavras falham, a poesia pode ter sucesso, e o mesmo acontece com o balé: algo que você não pode explicar pode ser expresso na ponta. (In: BARRINGER & SCHLESINGER, 2004, p. 7-8, tradução nossa).

## RESUMO

Um dos elementos característicos do balé clássico é o uso da sapatilha de ponta, um calçado que possibilita a dança na ponta dos pés. Seu uso remonta ao período romântico na dança (século XIX), e foi um dos elementos que tornou possível a reprodução dos significados estéticos desse movimento artístico. O uso da sapatilha de ponta é encarado como um ritual de passagem para toda aspirante a bailarina. Normalmente cabe ao professor avaliar suas alunas e decidir o momento ideal para começar a prática nas pontas, o que deve ser feito de maneira responsável, caso contrário, vários danos podem ser causados à saúde da praticante. Reconhecendo a complexidade do processo de indicação e com a ideia de identificar elementos que o envolvem, o objetivo do estudo foi compreender como ocorre o processo de indicação do uso da sapatilha de ponta sob o ponto de vista de professores e alunas de Balé Clássico. Foi feito um estudo descritivo e exploratório, conduzido pela abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa catorze professores e onze alunas de balé clássico de instituições privadas da cidade do Recife. Para a coleta dos dados, ambos os participantes foram submetidos a um roteiro para entrevista semiestruturada. Para as alunas, foi acrescida a solicitação de desenho(s) e narrativa da(s) imagem(ns) construída(s). Todas as falas foram gravadas e transcritas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com auxílio do *software Atlas.ti for Mac*. Após a análise das falas, os resultados foram agrupados em duas categorias analíticas/temáticas: *os professores, o ensino do balé e a indicação para o uso da sapatilha de ponta* e *as alunas, a prática do balé e o uso da sapatilha de ponta*. Para os professores, o ensino do balé apresentou-se marcado por dualidades envolvendo suas crenças *versus* realidade, bem como a presença dos conhecimentos empírico e científico; a indicação para o uso da sapatilha de ponta teve a ver com a abordagem didático-pedagógica e a verificação de critérios, tanto objetivos quanto subjetivos. As alunas pareceram ter clareza dos requisitos importantes para o uso da sapatilha de ponta, mas também compreenderam que a palavra final é do professor. Os significados referidos à sapatilha foram marcados pela expectativa, por uma forte presença iconográfica, pela influência de modelos ao longo da formação e por valores estéticos. Estes significados remeteram-se a ideais de feminilidade, estimulando comportamentos esperados para uma aspirante a bailarina. Os achados da pesquisa servem de subsídios para nortear novos estudos, ampliando a discussão sobre o tema em questão e, possivelmente, auxiliando na construção de propostas de intervenção que aliem conhecimentos da Arte, Educação e Saúde.

Palavras-chave: Saúde da criança. Pesquisa qualitativa. Dança. Balé clássico. Sapatilha de ponta.

## ABSTRACT

One of ballet's features is the use of pointe shoe, a shoe that enables the dance on the tip of the toes. Its use dates back to the Romantic period in dance (19th century), and was one of the elements that made possible the reproduction of the aesthetic meanings of this artistic movement. The use of pointe shoes is seen as a rite of passage for any aspiring ballet dancer. Usually it is up to the teacher evaluate their students and decide the ideal moment to start practice at the pointe shoes, which should be done in a responsible way, otherwise severe damage can be caused to the health of the practitioner. Recognizing the complexity of the nomination process, and with the purpose of identifying elements that involve it, the aim of the research was to understand how is the process of indication of pointe shoes from the point of view of ballet teachers and students. A descriptive and exploratory study, conducted by the qualitative approach, was made. Research participants were fourteen teachers and eleven students of private institutions in the city of Recife. To collect data, all the participants underwent a roadmap for semi-structured interview. For the students, it was also requested drawings and their description. All speeches were recorded and transcribed. Data were submitted to content analysis (BARDIN, 2011) with the support of Atlas.ti software for Mac. After analyzing the speeches, the results were grouped into two analytical/thematic categories: *teachers, ballet instruction and indication for the use of pointe shoe* and *students, ballet practice and use of pointe shoe*. For teachers, the ballet instruction was marked by dualities involving their beliefs *versus* reality, and the use of empirical and scientific knowledge; the indication for the use of pointe shoe involved didactic and pedagogical approach and criteria of verification, both objective and subjective. The students seemed to have clear in mind the requirements for the use of pointe shoe, but also understood that teachers give the final decision. The meanings of pointe shoes were marked by expectation, a strong iconographic presence, influence of models over the training and aesthetic values. These meanings forwarded some ideals of femininity, encouraging behaviors expected for an aspiring dancer. The outcomes of this research serve as subsidies to guide further studies, expanding the discussion on the topic at stake and possibly assisting in the construction of intervention proposals that combine Art's knowledge, Education and Health.

Key words: Child health. Qualitative research. Dancing. Ballet. Pointe shoes.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1:	Quando começar?.....	54
Quadro 2:	Critérios para iniciar a prática em sapatilhas de ponta.....	56
Quadro 3:	Critérios <i>subjetivos</i> na indicação para o uso da sapatilha de ponta.....	64
Quadro 4:	Riscos ao iniciar um trabalho precoce na sapatilha de ponta.....	65
Quadro 5:	Caracterização das instituições quanto ao tempo de funcionamento, métodos de ensino e idade de uso da sapatilha de ponta.....	86
Quadro 6:	Caracterização dos professores quanto à idade, sexo e escolaridade.....	89
Quadro 7:	Caracterização dos professores quanto às formações académica e para o ensino do balé.....	90
Quadro 8:	Caracterização dos professores quanto à experiência como aluno e professor de balé e o uso da sapatilha de ponta.....	94
Quadro 9:	Critérios de indicação para o uso da sapatilha de ponta.....	107
Quadro 10:	Caracterização das alunas quanto à idade, escolaridade e escolaridade dos pais.....	129
Quadro 11:	Caracterização das alunas quanto à prática do balé.....	130
Fotografia 1:	Sapatilhas de ponta do período romântico e atuais.....	32
Fotografia 2:	<i>The “boot shoe”</i> .....	39
Fotografia 3:	Sapatilha com <i>box</i> flexível e sapatilha pré-ponta prima.....	52
Fotografia 4:	Teste do lápis.....	62
Fotografia 5:	Teste do avião.....	62
Figura 1:	Músculos pelvitrocantarianos.....	26
Figura 2:	Partes da sapatilha de ponta.....	33
Figura 3:	Corte de uma sapatilha de ponta.....	33

Figura 4:	Ossos e partes do pé.....	40
Figura 5:	Progressão do <i>relevé</i> na sapatilha de ponta.....	44
Figura 6:	Tipos de pés.....	47
Figura 7:	Tipos de pés quanto ao apoio do arco plantar no solo.....	48
Figura 8:	Relação entre arco do pé e alinhamento do tornozelo.....	49
Figura 9:	Flexibilidade do tornozelo.....	50
Figura 10:	Processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta.....	100
Figura 11:	CrITÉRIOS de indicação para o uso da sapatilha de ponta.....	106
Figura 12:	Vivências com a indicação e o uso da sapatilha de ponta.....	120
Figura 13:	Tipos de conhecimento e a prática profissional no ensino do balé clássico.....	122
Figura 14:	Motivos de fazer aula de balé.....	131
Figura 15:	Significados da sapatilha de ponta para alunas de balé clássico.....	137
Figura 16:	CrITÉRIOS apontados pelas alunas para o uso da sapatilha de ponta...	142
Figura 17:	Autoavaliação de alunas de balé clássico para o uso da sapatilha de ponta.....	145

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>21</b>
2.1 Objetivo Geral.....	21
2.2 Objetivos Específicos.....	21
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO.....	23
3.1.1 O balé clássico: percurso histórico e características.....	23
3.1.2 O balé romântico e as sapatilhas de ponta.....	27
3.2 AS SAPATILHAS DE PONTA E OS PÉS: ANATOMIA E MORFOLOGIA.....	32
3.2.1 Anatomia e modos de fabricação da sapatilha de ponta.....	32
3.2.2 Anatomia do pé.....	39
3.2.3 Tipos de pés <i>versus</i> sapatilhas de ponta.....	45
3.3 DETERMINANDO A PRONTIDÃO PARA O USO DA SAPATILHA DE PONTA.....	52
3.4 A SAPATILHA DE PONTA: SÍMBOLOS E SIGNIFICADOS.....	66
3.4.1 O ritual de passagem.....	66
3.4.2 Dos símbolos que definem uma bailarina.....	69
3.4.3 Significados de ser bailarina ao longo do tempo.....	72
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>76</b>
4.1 Caracterização do Estudo.....	76
4.2 Cenários do Estudo.....	76
4.3 Participantes do Estudo.....	77
4.3.1 Critério de amostragem.....	78
4.4 Coleta de Dados.....	79
4.5 Análise dos Dados.....	81
4.6 Aspectos Éticos.....	82
4.7 Problemas metodológicos.....	83
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>85</b>
5.1 CONHECENDO AS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA	

PESQUISA.....	85
5.2 CONHECENDO OS PROFESSORES, O QUE PENSAM SOBRE O ENSINO DO BALÉ E A INDICAÇÃO PARA O USO DA SAPATILHA DE PONTA.....	89
5.2.1 Caracterização dos professores.....	89
5.2.2 Os professores, o ensino do balé e a indicação para o uso da sapatilha de ponta.....	96
5.3 CONHECENDO AS ALUNAS, O QUE PENSAM SOBRE A PRÁTICA DO BALÉ E O USO DA SAPATILHA DE PONTA.....	128
5.3.1 Caracterização das alunas.....	128
5.3.2 As alunas, a prática do balé e o uso da sapatilha de ponta.....	130
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>160</b>
Apêndice A – Formulário de entrevista para a caracterização do perfil do professor.....	161
Apêndice B – Formulário de entrevista para a caracterização do perfil da aluna.....	162
Apêndice C – Roteiro para entrevista semiestruturada.....	163
Apêndice D – Roteiro para desenho e narrativa.....	164
<b>ANEXOS.....</b>	<b>165</b>
Anexo A – Carta de Anuência.....	166
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o professor.....	167
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável.....	169
Anexo D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	171

# APRESENTAÇÃO



A02 (12 anos)

## 1 APRESENTAÇÃO

Reconhecido por ser uma forma especial, bela e expressiva de arte, o balé clássico transmite elegância, graça e disciplina. Com uma técnica que iniciou seu desenvolvimento há cerca de cinco séculos, uma das características da formação em balé (para as meninas) é o uso da sapatilha de ponta. Trata-se de um calçado peculiar, surgido no Período Romântico na dança (século XIX), que vem intrigando e inspirando coreógrafos desde então (MINDEN, 2005).

Subir na ponta dos pés é o sonho da maioria das garotas que fazem balé. A sapatilha de ponta representa uma transição na formação que pode ser encarada como um verdadeiro ritual de passagem (HOOGSTEYNS, 2012). A princípio, a expectativa e excitação das meninas iniciantes é latente; no entanto, todo sonho pode transformar-se em frustração, quando elas se deparam com o fato de que, por trás de tanta delicadeza, existe um mundo de disciplina, perseverança e de convivência com a dor (HOOGSTEYNS, 2012; REINHARDT, 2008; STORELLI, 2011).

Esta prática é iniciada em média entre os dez e os doze anos de idade (FOSTER, 2010; HAMMOND, 1982; JEANNIN, 2007; STORELLI, 2011; WEISS, RIST & GROSSMAN, 2009), através da verificação de vários critérios, em sua maioria de ordem física, atitudinal, e relativos ao tempo de prática e crescimento e desenvolvimento da praticante (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004; FOSTER, 2010; HAMMOND, 1982; HOOGSTEYNS, 2012; HOWSE, 2002; JEANNIN, 2007; RUFINO, 2011; SAMPAIO, 2013; SPARGER, 1970; WEISS, RIST & GROSSMAN, 2009; WHITEHILL & NOBLE, 2003).

Além desses critérios, existe a subjetividade envolvida na indicação para o uso da sapatilha de ponta, que diz respeito ao significado conferido ao calçado por jovens praticantes de balé. A descrição dessa representação foi trazida por algumas autoras pesquisadas, que relataram suas vivências enquanto alunas de balé. Segundo Hoogsteyns (2012) e Storelli (2011), esses significados envolveram o encantamento, o *glamour* e o desejo de usar o primeiro par de sapatilhas de ponta, e saírem rodopiando pelos palcos, como num passe de mágica. No entanto, o entusiasmo inicial é frequentemente substituído por desilusão e dor durante o processo de adaptação (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

A formação em balé clássico é de responsabilidade da escola de dança, e se concretiza através da intencionalidade, conhecimento e experiência do professor que está à frente de

cada estágio de formação. Lidar com corpos em desenvolvimento, dentro de um contexto técnica e artisticamente peculiar, é uma difícil tarefa.

A ansiedade das alunas (e possivelmente de seus familiares), diante da vontade de introduzir a sapatilha de ponta o quanto antes, sem considerar aspectos técnicos e de desenvolvimento dentro da formação, torna este momento muito delicado. Assim, informações sobre o desenvolvimento infantil e a importância da responsabilidade com a saúde física e mental da estudante precisam ser transmitidas diariamente, para argumentar e conscientizar alunas e pais sobre essa relevância.

Tradicionalmente, a transmissão dos conhecimentos do balé é feita através da evidência de autoridade, ou seja, bailarinos mais experientes compartilham seus saberes e práticas com os bailarinos em formação. Devido à dificuldade de aprendizado e acesso a um meio universal de notação, como a partitura musical, o balé, mais do que outras artes, teve que se valer do contato interpessoal para estudo, transmissão e preservação de sua técnica e repertório (HAMMOND, 1982). A rica tradição do balé continua a ser transmitida como sempre foi: de professor a aluno; de coreógrafo a elenco; de profissional a iniciante. Todos são pessoalmente engajados na perpetuação dessa forma de arte (HAMMOND, 1982).

Ratificando a transmissão dos conhecimentos do balé através do contato interpessoal e considerando a falta de acesso a pesquisas e publicações na área, muitas vezes o professor de balé (que geralmente foi – ou ainda é – bailarino) costuma proceder metodologicamente de uma maneira semelhante à que foi por ele vivenciada na época de aluno, fato que pode constituir um problema, caso tais procedimentos não estejam de acordo com as características individuais dos aprendizes.

De acordo com Sampaio (2013, p. 12), “a pouca literatura sobre o ensino da dança clássica publicada em português, faz com que professores e bailarinos tenham [...] dúvidas sobre os diversos aspectos que envolvem os ensinamentos dessa dança”. Como os estudos sobre o tema são escassos e de certa forma pouco acessíveis, apresentando-se geralmente em língua estrangeira, seria importante que fossem feitas mais pesquisas na área, configurando mais um recurso para a difusão do conhecimento em balé clássico.

A tarefa de indicar alunas para o uso da sapatilha de ponta faz parte do cotidiano profissional da autora desta dissertação, que, além de bailarina e profissional de Educação Física, é professora de balé clássico, do nível elementar aos graus mais avançados. As dificuldades enfrentadas neste processo inspiraram a presente pesquisa, que teve como

principal questionamento: como ocorre o processo de indicação do uso das sapatilhas de ponta, sob o ponto de vista de professores e alunas de balé clássico em instituições privadas da cidade do Recife?

O conhecimento dos critérios que estão subsidiando as práticas dos professores pode constituir-se na primeira etapa da busca da construção de evidências científicas que se aliem à experiência desses professores na indicação do uso da sapatilha de ponta. Além disso, a compreensão dos significados da sapatilha atribuídos pelas alunas pode desvelar aspectos subjetivos a serem considerados pelos professores no momento da indicação do uso da sapatilha de ponta. A constatação dessa realidade pode auxiliar na orientação das pessoas envolvidas no processo (alunas e familiares), esclarecendo porque algumas estudantes estão preparadas e outras não. Esta pesquisa, portanto, articula conhecimentos de três áreas: Arte, Educação e Saúde, conferindo-lhe um caráter interdisciplinar.

A dissertação está dividida em cinco seções, introduzidas por desenhos criados por alunas de balé, participantes da amostra desse estudo: os *Objetivos* da pesquisa; a *Revisão de Literatura*, incluindo vários aspectos (históricos, morfológicos, pedagógicos e subjetivos) que se relacionam com a sapatilha de ponta; o *Percurso Metodológico*, com toda a descrição dos procedimentos da pesquisa; os *Resultados e Discussão*, em que são mostrados os principais achados do estudo e sua respectiva discussão, além do confronto com a literatura pesquisada; e as *Considerações Finais*, onde são evidenciadas as principais conclusões do estudo, além de sugestões para futuras pesquisas.



## OBJETIVOS



A03 (8 anos)

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Compreender como ocorre o processo de indicação do uso das sapatilhas de ponta sob o ponto de vista de professores e alunas de balé clássico em instituições privadas da cidade do Recife.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Conhecer os critérios adotados por professores de balé clássico para iniciar suas alunas na prática de sapatilhas de ponta;
- Explorar como as vivências de professores de balé clássico enquanto alunos ou bailarinos influenciam suas práticas pedagógicas;
- Desvelar o significado da sapatilha de ponta para as alunas envolvidas no processo de indicação;
- Identificar a percepção das alunas sobre os requisitos necessários para o uso da sapatilha de ponta.

# REVISÃO DE LITERATURA



A05 (10 anos)

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

#### 3.1 CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

##### 3.1.1 O Balé Clássico: percurso histórico e características

O balé clássico configura-se como um estilo de dança que começou a tomar forma na época da Renascença Italiana (Século XV), cuja nova maneira de entender o mundo através da racionalização e seu consequente predomínio pelas formas fechadas resultou numa dança submetida a regras disciplinares (CAMINADA, 1999). Produto do intercâmbio de costumes nobres e populares, configurou-se como uma espécie de adaptação e requinte de danças rústicas. Portanto, foi submetido a um processo de convencionalismo, trazendo um significado de educação e boas maneiras (SALAZAR, 1998). Na época, era comum existir o patrocínio das artes por intermédio da corte. Os espetáculos representavam uma maneira de reafirmar o poder político e o *status* da nobreza (CASTRO, 2015).

A nobre italiana Catarina de Médicis foi uma importante figura do Renascimento, por ter sido considerada a principal mentora espiritual do movimento artístico que revolucionou a Europa: ao casar-se com o duque de Orleans (futuro Rei Henrique II), mudou-se para a França, e lá produziu o primeiro espetáculo que se denominou *ballet*<sup>2</sup>, influenciando definitivamente a arte produzida no país (CAMINADA, 1999). Intitulado “Balé Cômico da Rainha”, celebrou, em 1581, as bodas de Marguerite de Vaudemont com o duque de Joyeuse. Foi um evento de grande visibilidade, com muitas horas de duração e foi dançado pelos próprios nobres da corte. Assim, inaugurava-se o gênero denominado *Ballets de Cour* – Balés de Corte (BOURCIER, 2001; CAMINADA, 1999).

Nessa época, os bailados eram realizados em recintos espaçosos, como salões, palácios e jardins dos castelos; não havia propriamente um palco para a encenação (HOMANS, 2010). Porém, já no século XVII,

[...] durante o reinado de Luís XIII isso começou lentamente a mudar. Sob a influência de cenógrafos italianos pioneiros (muitos deles engenheiros), o palco foi levantado vários centímetros acima do chão e foram montados bastidores, cortinas, alçapões, panos de fundo e máquinas para levar nuvens e quadrigas para o “céu” (HOMANS, 2010, p. 37).

---

<sup>2</sup> Tradução francesa do termo *balletto*, diminutivo de *ballo* (dança), utilizado pelos italianos (CAMINADA, 1999).

Seu sucessor, Luís XIV (conhecido como “Rei Sol”, devido ao personagem de Apolo que fez no *Le Ballet de La Nuit*) foi um grande incentivador da dança, revolucionando completamente esta forma de arte: assumindo a coroa ainda jovem, interpretou papéis em cerca de quarenta grandes produções, dos treze aos dezoito anos; fundou, dentre outras instituições, a Real Academia de Dança em 1661 e a Academia Real de Música em 1672 (que deram origem à conhecida Ópera de Paris), com o intuito de afirmar o absolutismo e difundir a cultura francesa na Europa (CASTRO, 2015; HOMANS, 2010).

Caminada (1999) indica que a França passou a ser a “pátria do balé”, pela suntuosidade dos espetáculos realizados pelos nobres, mostrando a importância que o rei e sua corte deram a esta forma de arte, chegando a fundar espaços para o seu ensino. Após um longo período de codificação e consolidação, além da forte investida da nobreza ao gênero, os balés passaram a ser transferidos dos salões para os teatros; a profissionalização dos bailarinos, que no início se resumia aos professores de dança, passou a ser uma realidade (incluindo as mulheres, que sempre dançavam nos bailes da corte, mas não eram profissionais); o balé começou a invadir outros países da Europa, chegando, pouco a pouco, ao novo mundo (CAMINADA, 1999).

Grandes mudanças foram introduzidas ao balé, desde sua criação até os dias de hoje, buscando ângulos mais estéticos, exercícios mais desafiadores e combinações complexas. Vale salientar que cada uma dessas novas conquistas foi sendo introduzida aos poucos, na medida em que o balé se consolidava como forma de arte, bem como mudanças cruciais na sociedade, que exigiam novas aquisições técnicas e estéticas.

Apesar do balé que se conhece hoje ser bastante diferente na forma de dançar de sua aristocrática origem, pois tem passado por uma evolução técnica e estética, muitas de suas características continuam sendo as mesmas, o que leva a crer que existe uma essência comum. Ossona (1998) destaca algumas: harmonia, elegância, simetria, leveza, equilíbrio, grande domínio do físico, semelhança de movimento dos conjuntos, preferência por deslocamentos frontais, profissionalização, hierarquias absolutas dentro de uma companhia, etc.

Ao refletir sobre os princípios fundamentais do balé clássico, Sampaio (2013) enumera dois pilares, nos quais toda a estética e as possibilidades técnicas estão construídas: estabilidade e perpendicularidade. A estabilidade traz o conceito de *en dehors*, que é uma das primeiras coisas a ser ensinada a qualquer aprendiz da técnica do balé: seu significado, “para fora”, trata do ato de rotacionar externamente a articulação do quadril. É, portanto, um

princípio essencial para a proposição das cinco posições dos pés<sup>3</sup>, base sobre a qual se construiu toda a técnica.

O autor destaca a existência de motivos históricos e anatômicos para o *en dehors*. Os motivos históricos refletem questões de ordem cênica e de caráter social, havendo diferentes e complementares explicações: o contexto da época leva a crer que a rotação externa dos membros inferiores era uma postura típica dos nobres, uma forma de manter a elegância, que perdurou através dos tempos; para além da elegância, os bailarinos conseguiam, com tal rotação, realizar deslocamentos no palco sem perder a estabilidade, algo de extrema relevância, devido ao uso de pesados figurinos, saltos altos e perucas nos primeiros tempos do balé (SAMPAIO, 2013).

Além disso, as coreografias deveriam ser realizadas sempre de frente para a nobre plateia (influenciando bastante na maneira de movimentar-se), uma vez que a rígida etiqueta da época não permitia que plebeus e nobres dessem as costas ao rei. Com a movimentação limitada, aumentada pelo peso dos figurinos, ao utilizar o princípio do *en dehors* garantia-se a estabilidade. Há quem diga também que esta é uma posição natural do corpo e que apenas o balé a levou às últimas consequências (SAMPAIO, 2013).

Homans (2010, p. 51) afirma que “o corpo estava [...] num estado permanente de prontidão e acção, com os joelhos levemente flectidos, os calcanhares ligeiramente levantados e os membros equilibrados em torno do centro de gravidade do dançarino”. Este estado de prontidão fazia-se interessante inclusive como complemento à preparação militar, uma vez que a dança era ensinada em escolas de esgrima e equitação, com as quais partilhava alguns movimentos e a abordagem disciplinar (HOMANS, 2010).

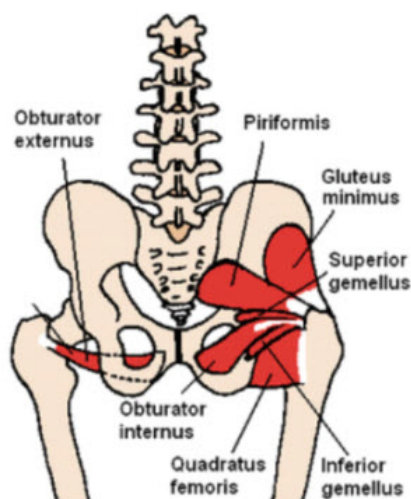
A explicação anatômica para o *en dehors* refere-se à possibilidade dessa rotação externa do fêmur na fossa do acetábulo.

O grau de rotação externa na articulação femoral é determinado predominantemente pela estrutura óssea, e em segundo lugar, pelas características dos ligamentos articulares. Seu grau normal nos indivíduos em geral é de 40° a 50° em cada uma das articulações femorais, o que somado ao lado oposto perfaz um ângulo de 80° a 100°. Nos pés de um bailarino na 1ª posição dos pés chega a atingir 180° (SAMPAIO, 2013, p. 110).

---

<sup>3</sup> O balé parte de cinco posições dos pés definidas por Pierre Beauchamps, mestre de dança e coreógrafo real. Cada posição dos pés corresponde a uma atitude do corpo, da cabeça e sobretudo dos braços, de maneira ordenada e com grande minuciosidade. De forma geral, em sua técnica aparecem movimentos como *pliés* (flexões dos joelhos), *relevés* (elevações), *battements* (movimentos de vai-e-vem de uma das pernas, tendo a outra como base), *attitudes* e *arabesques* (posições com uma das pernas dobrada ou estendida, respectivamente), *tours* (ou *pirouettes* - piruetas) e saltos variados (ORGANIZAÇÃO ANNA PAVLOVA, 2000; SALAZAR, 1998).

Sabe-se que os responsáveis por esse movimento são seis pares de músculos localizados nos quadris, ligando os ossos da pelve à cabeça do fêmur, e que são denominados de músculos pelvitrocantarianos. Como não é possível sentir claramente suas contrações, outros grupos musculares auxiliam a ação, tais como o sartório, o iliopsoas, o glúteo máximo e a porção longa do bíceps femoral (SAMPAIO, 2013).



**Figura 1** – Músculos pelvitrocantarianos.

Fonte: [http://coursemill.com.br/course/le\\_050/page1001.html](http://coursemill.com.br/course/le_050/page1001.html)

No que diz respeito ao princípio da perpendicularidade, Sampaio (2013) o identifica como o ato de empurrar o chão com os pés, ao mesmo tempo em que se busca a verticalidade, com o intuito de produzir forças opostas. Este ato fornece ao bailarino a agilidade e o domínio necessários ao balé. Grande parte das técnicas corporais elege um determinado ponto do corpo para onde convergem e divergem forças, dando uma base de sustentação corporal. No balé, o ponto de sustentação é localizado na cintura pélvica (o baixo ventre), possibilitando a liberação das pernas, torso, braços e cabeça (SAMPAIO, 2013).

O balé clássico, ao percorrer o mundo desde muito cedo, passou a apresentar alterações referentes a estilos e métodos de ensino, evidenciando diferenças nas denominadas “Escolas de Balé”. Ao definir uma escola de balé, Alonso (2000) refere-se a um resultado final que sintetiza uma forma peculiar de dançar balé, uma maneira de expressar-se tecnicamente, incluindo o que alguns chamam de estilo, além de eleger uma estética, um gosto determinado. Há que se considerar, também, a existência de várias gerações formadas dentro dessa estética, pertencentes quase sempre a um mesmo país, ou formadas nele.

Foster (2010) afirma que estes métodos, desde os mais antigos até os mais atuais, são sistemas pedagógicos que existem no balé clássico. Todos eles possuem sua importância e

formam bailarinos de qualidade. Talvez o surgimento das escolas tenha como principal razão o fato de ser uma arte transmitida de geração a geração, que mostra a força de uma tradição oral de seu ensino –“meu professor escutou do seu professor, que escutou do seu” (SAMPAIO, 2013, p. 14).

Castro (2015) afirma que atualmente existem sete Escolas/Métodos de balé:

[...] a Escola Italiana, da qual faz parte o Método Cecchetti; a Escola Francesa ou o Método Francês; a Escola Russa, da qual faz parte o Método Vaganova; a Escola Dinamarquesa, da qual faz parte o Método Bournonville; a Escola Inglesa, da qual faz parte o Método *Royal Academy of Dance* (R.A.D.); a Escola Americana da qual faz parte o Método Balanchine e a Escola Cubana ou Método Cubano (CASTRO, 2015, p. 11)

O Brasil não possui uma escola definida de balé. As escolas de dança que aqui existem, profissionalizantes ou não, ora apropriam-se de um método específico, ora recebem influências das várias escolas existentes e reconhecidas (SAMPAIO, 2013).

No entanto, aponta-se a Técnica Klauss Vianna como tentativa de desenvolver um trabalho amparado em corpos brasileiros e suas questões específicas. Klauss Vianna foi bailarino, coreógrafo, professor, pesquisador e preparador corporal de atores, atuando na área da dança desde a década de 1940, quando iniciou sua carreira no balé clássico (NEVES, 2008). De acordo com Miller (2012), a Técnica Klauss Vianna apresenta uma abordagem somática da dança, trazendo uma inovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança e da construção do corpo cênico. Fortin (1999) afirma que a Educação Somática abarca uma diversidade de áreas, em que os domínios sensoriais, cognitivos, motores, afetivos e espirituais se encontram com ênfases diferentes. Portanto, Vianna entendia a técnica de uma maneira não tradicional, ao destacar que

Não podemos aceitar técnicas prontas, porque na verdade as técnicas de dança nunca estão prontas; têm uma forma, mas no seu interior há espaço para o movimento único, para as contribuições individuais que mudam com o tempo. Essas técnicas continuarão existindo enquanto existir a dança, enquanto existirem bailarinos (VIANNA, 2005, p. 82).

### **3.1.2 O Balé Romântico e as Sapatilhas de Ponta**

Paralelamente ao surgimento e consolidação das escolas de balé, com seus respectivos métodos de ensino, novos desafios foram sendo incorporados à técnica clássica, como é o caso das sapatilhas de ponta. Para entender um pouco do seu significado no universo do balé,



há que se voltar as atenções ao século XIX, e elucidar um movimento estético surgido na Europa: o Romantismo.

Antes desse movimento, porém, já se pensava em uma nova forma de dança que se opunha ao balé de corte e contribuiria para o surgimento dos ideais românticos: o balé de ação, atribuído à figura de Jean-Georges Noverre<sup>4</sup> (SALAZAR, 1988). As principais críticas em relação ao balé de corte diziam respeito a uma dança que se tornou desprovida de caráter expressivo e unicamente realizada como forma de entretenimento da nobreza, resumindo-se a mero mecanismo de passos e uso de alegorias desnecessárias na indumentária (MONTEIRO, 2006).

Devido à transferência dos espetáculos dos salões da corte para os teatros, desvinculando-os da vida social dos nobres, os artistas passaram a depender cada vez menos do custeio da nobreza, permitindo-os começar a pensar em viver em função da plateia (MONTEIRO, 2006). Tais demandas trouxeram consigo novas exigências estéticas, e “o balé de ação aparece como alternativa, no novo contexto, para que a dança se [tornasse] novamente dramática e poética” (MONTEIRO, 2006, p. 102). O que Noverre buscou desenvolver nos espetáculos que dirigiu foi consolidado depois de sua morte no período romântico.

Segundo Eliana Caminada (1999), o Romantismo destacava a maneira apaixonada de levar a vida, inspirando-se em lendas nacionalistas europeias e na subjetividade, destacando sentimentos como fê, sonhos, paixão, intuição e saudade. Ideias dicotômicas, como depressão e entusiasmo, alegria e melancolia, faziam-se presentes nas obras artísticas românticas. Além disso, dava-se atenção ao colorido da natureza, ao elemento exótico e a preferência pelo etéreo e sobrenatural, inspirados pela redescoberta dos contos medievais, das lendas germânicas e da mitologia nórdica (CAMINADA, 1999).

Tais aspectos fizeram com que o Romantismo fosse buscado em todas as artes: na música, por Liszt e Chopin; na pintura, através de Delacroix, na literatura com Byron e Victor Hugo. Na dança, destacaram-se as figuras da bailarina Marie Taglioni e dos coreógrafos Jules Perrot e Jean Coralli (CAMINADA, 1999).

A autora enumera vários fatores que tornaram possível a realização dos ideais românticos nos espetáculos cênicos, de acordo com os progressos científicos da época: a iluminação a gás, responsável por criar uma atmosfera surpreendente, que só foi possível

---

<sup>4</sup> Jean-Georges Noverre (1727-1810), bailarino e professor de balé francês, é visto como personalidade de destaque na história da dança. Criou uma obra teórica mediante um conjunto de cartas que refletem sobre a dança (MONTEIRO, 2006).

quando as cortinas passaram a ser fechadas durante os espetáculos, dividindo-os em atos; a verticalização crescente da figura do bailarino, através de movimentos que desafiavam a gravidade, pensados pelos teóricos da dança da época; o palco, que aumentava a sensação de verticalidade, pelo fato de estar num plano superior em relação à plateia; a idealização de figurinos mais leves, feitos para acomodar as novas demandas físicas; a sustentação através de fios invisíveis, que fazia com que as bailarinas conseguissem “voar”, ou encostar apenas os dedos dos pés no chão; e a sapatilha de ponta, “acessório que veio realizar o ideal de imaterialidade, espiritualidade, visão diáfana e alada e que se tornaria definitivamente o símbolo da bailarina clássica” (CAMINADA, 1999, p. 137).

Tradicionalmente, o uso das pontas tem sido indicado às bailarinas<sup>5</sup>, e sua invenção ocorreu em virtude dos ideais românticos. Ao levantar antecedentes que inspiraram a invenção da sapatilha de ponta, Barringer & Schlesinger (2004) falam de uma época em que o balé, nos primórdios do período romântico, já fazia sucesso em palcos europeus. O aparecimento do calçado seria apenas uma questão de tempo.

Durante a Revolução Francesa, muitos bailarinos e coreógrafos deixaram a Ópera de Paris para realizar espetáculos na Inglaterra e em outras partes da Europa. Um desses emigrantes, Charles Didelot, introduziu o conceito de uma máquina voadora, numa produção cênica em Lyon, no ano de 1795. A engenhoca habilitou dançarinas a ficar brevemente na ponta dos dedos antes de serem levadas para cima, criando a ilusão de leveza, retratando personagens etéreos, irreais (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Chegando em Londres no ano seguinte, a máquina foi recebida com entusiasmo. Com isso, as mulheres tornaram-se mais atléticas, e o público adorava vê-las realizando tais façanhas, auxiliadas por fios invisíveis. Supõe-se que a resposta favorável tenha encorajado os coreógrafos a buscarem caminhos para persistir em uma posição elevada (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

---

<sup>5</sup> No entanto, cabe considerar que há homens que apresentam curiosidade em experimentar sapatilhas de ponta pela necessidade de fortalecer os pés; pelo interesse em dar aulas de técnica de ponta no futuro (querendo ter conhecimento do processo em primeira mão); pela intenção de dançar em grupos como *Les Ballets Trockadero de Monte Carlo*, ou *Les Ballets Grandiva*, que requerem trabalho de ponta para homens; pela possibilidade de entender problemas inerentes ao calçado de sua parceira de dança; e como auxílio para coreografar, ajudando a entender os limites do trabalho de ponta (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Com o tempo, as dançarinas descobriram que, na medida em que subiam cada vez mais na meia ponta<sup>6</sup>, elas eram capazes de se equilibrar nas pontas de seus dedos dos pés totalmente estendidos. Por isso, as primeiras aparições na ponta provavelmente envolviam pouco mais que poses, realizadas brevemente nas pontas dos pés para dar uma ilusão de ausência de peso. Elas representavam desafios isolados, e ainda não faziam parte da estrutura da técnica do balé (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Embora haja divergências entre os historiadores da dança sobre a data exata (entre 1815 e 1830), sobre o local da primeira apresentação na ponta (Inglaterra ou França) e sobre quem foi a primeira bailarina a usar o calçado (Amália Brugnoli, Geneviève Gosselin ou Avdotia Istomina), não há dúvida de que tal proeza teve um efeito profundo sobre a técnica do balé. A capacidade de subir até a ponta dos dedos dos pés passou a oferecer à bailarina a oportunidade de virtuosismo em um novo plano (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Apesar de outros nomes terem sido citados como pioneiras do uso da ponta, foi Marie Taglioni (1804-1884) que ficou para a história como aquela que realizou tal feito, embora as evidências históricas refutem essa hipótese. Talvez esta fama possa soar injusta às suas contemporâneas, que parecem ter se apropriado do calçado antes. A questão é que Marie Taglioni foi a primeira bailarina que conseguiu dançar por mais tempo nas pontas, tornando-se uma celebridade, estabelecendo modelo para outras bailarinas, apesar de inicialmente possuir limitações físicas e técnica pouco desenvolvida (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Taglioni era a bailarina que aplicava o romantismo à dança: as origens daquilo a que hoje se refere como técnica de sapatilha de ponta não retratavam a visão poética do etéreo, e sim um malabarismo grosseiro que foi mais tarde refinado e transformado por ela, quase como uma investida particular, e posteriormente pelas outras que continuaram seu caminho, em algo mais elegante e elevado. (HOMANS, 2010).

Caminada (1999) cita que provavelmente Carlo Blasis, italiano, notável professor de dança do século XIX, e considerado por alguns autores o principal pedagogo do período romântico, tenha, além de outros feitos, teorizado sobre o sapato de ponta. No entanto, afirma-se que as sapatilhas de Marie Taglioni tenham sido confeccionadas por seu pai e mentor, o

---

<sup>6</sup> Movimento no qual o(a) bailarino(a) eleva o corpo o máximo possível, de modo que se apoie nos metatarsos e cinco dedos de cada pé. É um movimento diferente do da “ponta”, em que os pés ficam apoiados nas pontas dos dedos (ORGANIZAÇÃO ANNA PAVLOVA, 2000).

professor, coreógrafo e sapateiro Filippo Taglioni, que também era de origem italiana (ARAGÃO, 2009).

Usando um par sapatilhas de ponta, um *tutu*<sup>7</sup> longo e pequenas asas nas costas, Marie Taglioni protagonizou *La Sylphide*<sup>8</sup>, um dos principais balés românticos (e o responsável por dar fama à bailarina), oferecendo ao público uma imagem da perfeição romântica (JEANNIN, 2007).

Segundo Homans (2010), as sapatilhas da época de Taglioni não diferiam muito dos sapatos femininos que estavam na moda no século XIX. Tinham a aparência de um tubo de cetim e couro, que comprimia os dedos do pé para lhes dar uma forma alongada – os pés pequenos eram apreciados na época. As solas eram de couro e havia uma ponta arredondada ou quadrada, com fitas delicadas presas no peito do pé e que se amarravam à volta do tornozelo.

Diferentemente das sapatilhas atuais, as de Taglioni eram macias, tendo apenas um cerzido de reforço por baixo do metatarso e dos dedos dos pés. Para subir nas pontas, adotava-se uma posição intermediária (e extremamente desconfortável): mais do que meia-ponta, mas menos do que ponta. As bailarinas do século XIX costumavam atar com força os dedos dos pés dentro de sapatilhas pequenas (as sapatilhas de Taglioni eram pelo menos dois números menores em relação ao de uma bailarina de hoje), que apertavam e fortaleciam o metatarso, tornando possível a dança nessa posição intermediária, mas também propiciando que um osso se deslocasse (HOMANS, 2010).

A fotografia abaixo mostra, respectivamente, uma sapatilha típica do século XIX, e uma dos dias atuais:

---

<sup>7</sup> Um *tutu* é o vestuário de balé feminino; consiste em uma peça única com a saia ligada ao corpete. É preciso mais de uma dúzia de camadas de tule para compor a saia (MINDEN, 2005).

<sup>8</sup> *La Sylphide* é considerado o primeiro balé romântico – conta a história de uma fada alada (uma sílfide), que toca o coração de um mortal. Também marcou época por ser o primeiro balé em que Taglioni o dançou inteiramente com sapatilhas de ponta, além de inaugurar um figurino que mais tarde seria bastante comum aos balés do romantismo: o *tutu* romântico, conhecido pela cor branca e pela saia comprida de tule esvoaçante (BOGÉA, 2012).



**Fotografia 1** – Sapatilhas de ponta do período romântico e atuais. Fonte: Minden (2005)

Barringer & Schlesinger (2004) destacam que era dada pouca relevância para a forma do pé da usuária, e consideram que na época os elementos técnicos executados na ponta foram obviamente limitados pela natureza das primeiras sapatilhas. A falta de um suporte maior para os dedos dos pés fazia com que as bailarinas adotassem uma forma de preencher espaços entre os dedos para proteção adicional. Fitas costuradas e amido foram as únicas tentativas primitivas de reforço, deixando as dançarinas contarem com a força de seus pés e tornozelos.

Além disso, Homans (2010) afirma que, por serem bem mais frágeis em relação às sapatilhas de ponta atuais, era comum desgastarem-se com facilidade, fazendo com que fossem usados dois ou até três pares por espetáculo. Esse novo calçado trouxe um significado de leveza, ao permitir que a bailarina deslizasse pelo chão, sugerindo que ela parecia pertencer de igual modo aos mundos humano e sobrenatural: “Era portanto uma dança baseada num paradoxo: uma leveza pesada e uma espiritualidade musculada que faziam com que Taglioni parecesse ao mesmo tempo terrena e celestial” (HOMANS, 2011, p. 186).

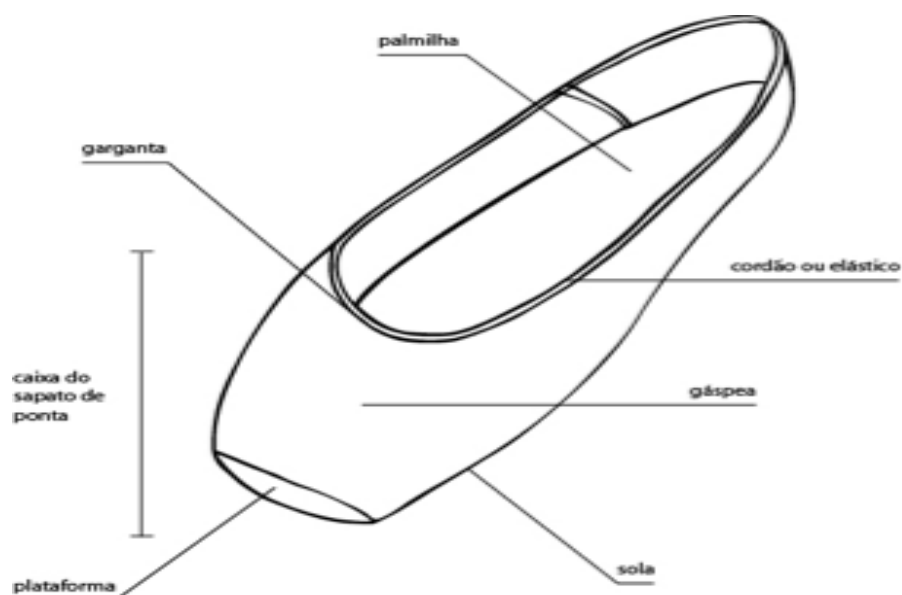
## **3.2 AS SAPATILHAS DE PONTA E OS PÉS: ANATOMIA E MORFOLOGIA**

### **3.2.1 Anatomia e modos de fabricação da sapatilha de ponta**

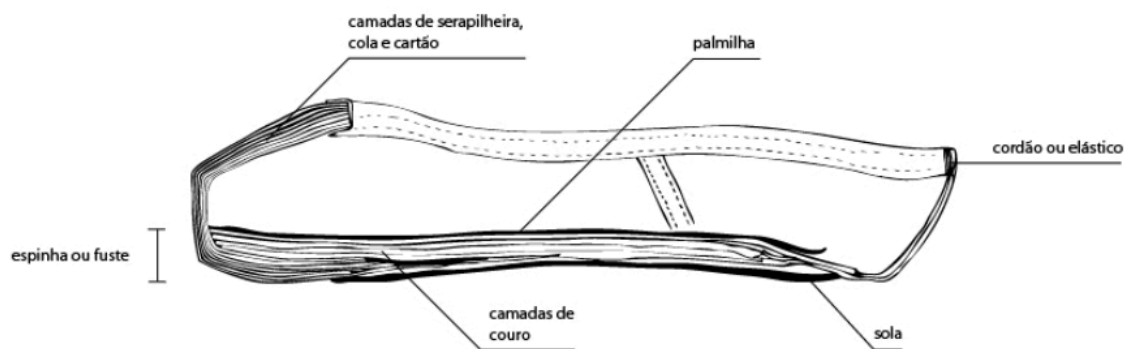
Independente da marca ou do modo como são fabricadas, as partes mais importantes dos sapatos de ponta são a caixa, a plataforma e a haste, também chamada de alma, espinha ou fuste (RUFINO, 2011). A caixa é a cavidade rígida na ponta da sapatilha que abriga e protege os dedos da bailarina, geralmente formada por camadas densas de tecido ou papel, que são moldadas e mergulhadas em cola. A caixa possibilita a criação de uma plataforma, na qual é feita a subida na ponta dos dedos, que ajuda a manter o equilíbrio do pé nas pontas; seu

tamanho depende do perímetro do pé e da sua capacidade de compressão (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004; RUFINO, 2011).

A haste, localizada entre a palmilha e a sola da sapatilha, é a parte que ajuda a suportar o peso do corpo nas pontas. A flexibilidade da haste influencia o desempenho da bailarina, e depende da força que ela exerce sobre a ponta. É frequente as bailarinas terem várias sapatilhas de ponta com diferentes características (mais ou menos maleáveis) para usarem de acordo com o que é exigido pela *performance* (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004; RUFINO, 2011). As figuras abaixo mostram as partes constituintes de uma sapatilha de ponta:



**Figura 2** – Partes da sapatilha de ponta. Fonte: Rufino (2011).



**Figura 3** – Corte de uma sapatilha de ponta. Fonte: Rufino (2011).

A sola é feita de couro fino e permite flexibilidade e contato com o chão. Embora a maioria das solas exteriores seja feita em uma única peça, algumas empresas introduzem uma divisão na sola, para proporcionar maior flexibilidade ao sapato. Os lados e o topo da sapatilha são cobertos com um forro de algodão e uma camada externa de cetim, lona ou couro. A parte superior estende-se até os dedos, através da caixa ou bloco e, abaixo do pé, para conectá-la ao solo, são feitas pregas, cuidadosamente elaboradas (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

A parte mais próxima aos dedos dos pés chama-se “garganta” da ponta. Caso os dedos dos pés não fiquem abaixo dessa linha, a bailarina deve procurar sapatilhas com maior gáspea – parte dianteira que cobre o topo dos pés (RUFINO, 2011). É preciso atentar-se para o fato de que as sapatilhas de ponta possuem uma estrutura feita para dar equilíbrio; a intenção não é moldar-se ao pé. Portanto, não possuem pé direito ou esquerdo (BARRINGER & SCHLESINGER).

Também é importante prestar atenção na acomodação do pé na sapatilha, evitando que a mesma deslize e saia do pé durante a locomoção e execução dos movimentos. Para tanto, é importante reparar na altura do calcanhar. Minden (s/d) diz que quanto mais alto o calcanhar, mais a sapatilha é mantida no pé. Por outro lado, o calcanhar curto permite uma aparência mais ajustada. Além disso, elásticos e fitas de cetim devem ser costurados nas sapatilhas para mantê-las seguras. O local exato da costura depende das características do pé, e terá de ser bem aplicada; caso contrário, poderá resultar em um encaixe inapropriado, promovendo o uso incorreto das sapatilhas, aumentando o índice de lesões (RUFINO, 2011).

Para que as alunas entendam mais claramente suas sapatilhas e aprendam a trabalhar com elas, algumas escolas de balé julgam importante que estudantes tenham contato com o processo de fabricação das pontas. O livro *The Pointe Book*<sup>9</sup>, de Barringer & Schlesinger (2004), mostra depoimentos de professores, bailarinas e aprendizes em relação a vários aspectos referentes ao uso das pontas, incluindo o aprendizado sobre a fabricação das sapatilhas, como parte do currículo de estudantes de balé em escolas profissionalizantes.

Com exceção das sapatilhas produzidas em massa, a confecção de uma sapatilha de ponta pode variar de artesanato para artesanato, mas o processo básico de fabricação de sapatos feitos artesanalmente, ao mesmo tempo que é bastante complexo, tem sido basicamente o

---

<sup>9</sup> O Livro da Ponta (tradução nossa).

mesmo há vários anos (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004). Estima-se que para fazer um par de sapatilhas de ponta sejam necessárias cento e trinta e sete operações, realizadas durante três dias por sete pessoas. Por isso, não é de se espantar que dois pares de sapatilhas possam ser diferentes um do outro, mesmo se forem feitos pelo mesmo artesão (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Basicamente, o processo de fabricação conta com as seguintes etapas: Corte; costura; preparo da palmilha, haste (“alma”) e sola; prensa; execução da caixa; molde do bloco (ainda maleável) da ponta – formas quadrada, longa, lisa, oval, ou curva – e acabamento em pregas; costuras e viragem; inserção da palmilha; fase de elaboração (aprofundamento das pregas; informações de tamanho e largura do sapato na sola, bem como a marca do artesão); secagem; inspeção de qualidade. Desde a modelagem ao acabamento, o processo continua a ser um ofício do século XIX (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Dos anos 1800 aos dias atuais, a forma de fabricação das sapatilhas de ponta tem sofrido mudanças, contando com maior reforço e suporte, a fim de tornar a dança nas pontas mais natural e menos dolorosa. Surgem diferenças entre os sapatos de ponta de um país a outro, no que diz respeito às técnicas de preparação: bases mais achatadas e resistentes, solas mais fortes, utilização de materiais para endurecer e/ou deixar as sapatilhas menos barulhentas (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Paralelamente aos novos revestimentos, variações em relação à técnica da dança também surgiram: enquanto as bailarinas italianas tendiam a subir na ponta com um salto enérgico, as russas o faziam deslizando suavemente. As francesas ficavam num meio-termo entre saltar e deslizar (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

As novas demandas da técnica de ponta exigiram uma maior versatilidade da bailarina. O preparo das sapatilhas manteve-se dominado por pequenos fabricantes dispostos a adaptar o sapato à bailarina. Com a popularização do balé, surgiu a necessidade de comercializar sapatos de ponta em larga escala. A contínua evolução da técnica contemporânea de balé tem levado os fabricantes de sapatilha de ponta a experimentar sem parar durante sucessivas décadas. O resultado tem mostrado uma ampla gama de modelos, desde as extremamente duras até as muito macias, variando estilos e formas que permitem com que dançarinas saltem mais alto, se movam com mais velocidade e realizem movimentos técnicos na ponta cada vez mais difíceis (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004; RUFINO, 2011).



Hoogsteyns (2012) afirma que as bailarinas que usam sapatilhas feitas artesanalmente encontram-se numa relação quase que de dependência do artesão que a fabrica. O trabalho deste, portanto, tem um efeito direto sobre o funcionamento dos sapatos de ponta nas aulas e palcos, moldando os movimentos da bailarina. Mesmo estabelecendo essa relação tão íntima, muitas vezes bailarinas e sapateiros sequer se conhecem, fato que dificulta a comunicação entre eles: quando um artesão está para se aposentar, a bailarina leva tempo para habituar-se a um tipo diferente de sapatilha, precisando de tempo para reorganizar seu corpo e sua forma de treinamento, a fim de desenvolver um novo ajuste. (HOOGSTEYNS, 2012).

Materiais antigos, como couro, cetim, cola, papel, papelão, têm sido mantidos na fabricação das sapatilhas de ponta, só que agora existem máquinas para a construção delas. Padronizações através de números (tamanho e largura) passaram a ser inevitáveis, como acontece com os calçados normais (RUFINO, 2011).

No entanto, mesmo com algumas inovações, os principais problemas com as sapatilhas de ponta “à moda antiga”, é que os materiais se desgastam rapidamente e que exigem uma série de cuidados. Para a maioria das bailarinas, um novo par de sapatilhas é duro demais para dançar, então elas adaptam as sapatilhas para amaciá-las, batendo-as contra a parede ou com um martelo, pisando em cima ou esmagando-as na porta. Cada bailarina tem sua própria maneira de modificar os sapatos de ponta, deixando-os mais funcionais e estéticos nos seus pés (HOOGSTEYNS, 2012).

Como as sapatilhas tornam-se rapidamente macias demais para se sustentar, um tipo de endurecimento de cola muitas vezes é derramado nos sapatos, a fim de prolongar sua vida útil. Mesmo assim, a maioria não dura mais do que uma ou duas apresentações, por isso o cuidado não para nunca (HOOGSTEYNS, 2012). Rufino (2011) destaca ainda que a validade do sapato dependerá do tempo de utilização, da técnica de dança, do encaixe do sapato ao pé, do peso da bailarina, da forma e materiais nos quais ela é feita, e, até mesmo, do tipo de piso do palco.

O *status* de balé como arte também tem dificultado o desenvolvimento de novos *designs* e materiais para fabricação das pontas, ao contrário dos equipamentos para desportistas, que são constantemente melhorados com materiais de alta tecnologia e ajustado às necessidades de *performance* de seus usuários (HOOGSTEYNS, 2012).

Pensando no fato de as sapatilhas de ponta continuarem a ser feitas a partir dos mesmos materiais tradicionais e na sua pequena durabilidade, Eliza Gaynor Minden, ex-praticante de balé, *designer* e produtora de sapatilhas de ponta, criou em 1993 sua marca de sapatilhas (denominada *Gaynor Minden*), substituindo os materiais anteriores por elastômeros (polímeros que apresentam propriedades elásticas), apesar das fortes tradições do balé e da figura emblemática do sapateiro (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004; HOOGSTEYNS, 2012). Os argumentos de que as sapatilhas *Gaynor* não se desgastam facilmente, são bem mais confortáveis e duráveis e apresentam maiores possibilidades de adaptação aos pés constituíram uma revolução, e a despeito de opiniões controversas, tem se mantido como marca em crescente número de vendas (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004; HOOGSTEYNS, 2012; MINDEN, s/d; RUFINO, 2011).

Algumas reações dos profissionais mais antigos (professores, bailarinos, sapateiros, fabricantes, etc) mostram que tais sapatilhas ainda não são plenamente aceitas e que, de certa forma, são consideradas uma ameaça à tradição do balé, pelo fato de serem produzidas em larga escala, contribuindo para a extinção da produção artesanal. Muitos ainda concordam com a ideia de que a vida da bailarina deve ser cheia de dificuldades, e é isso que as molda, em seus aspectos pessoais e artísticos (HOOGSTEYNS, 2012).

Muitos opositores chamam as sapatilhas *Gaynor* de “calçado trapaceiro”, considerando que de certa maneira fazem o trabalho pela dançarina, tornando a dança na ponta mais “fácil” e “confortável”; outros afirmam que são inferiores em sentido estético. Porém, o *design*, de fato, dá voz às necessidades das bailarinas e proporcionam maior conforto (HOOGSTEYNS, 2012).

Possivelmente inspirados pela inovação das sapatilhas *Gaynor*, estudos na área da Ergonomia têm sido feitos, no sentido de investigar novos materiais e protótipos de sapatilhas inovadoras, na tentativa de apontar caminhos para implementar a *performance*, o conforto e a segurança das sapatilhas de ponta.

Dischinger et al. (2009), através de entrevistas com estudantes de balé do Rio Grande do Sul, além de simulação virtual e testes físicos, perceberam que a sapatilha deve ser estudada como um todo, e que as soluções para os seus problemas de conforto e durabilidade passam por uma correta seleção de materiais. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizaram um *software* e contaram com o auxílio de Engenheiros de Materiais.

O estudo foi conduzido de forma a apontar materiais que combinassem diversas propriedades: valores adequados de densidade, elasticidade, resistência à fratura e compressão, flexibilidade e preço. Observou-se a possibilidade de combinação de dois ou mais materiais diferentes, como o uso de múltiplas camadas, com diferentes materiais, tendo o exemplo das espumas poliméricas de alta densidade para a caixa e outras de baixa densidade para a sola, conferindo mais estrutura e ao mesmo tempo conforto ao calçado (DISCHINGER et al. 2009).

Um outro estudo, conduzido por Colucci & Klein (2008), caracterizou-se por uma investigação exploratória sobre a ergonomia e *design* da sapatilha de ponta, verificando novos materiais e elaborando um protótipo de sapatilha. Foram colhidas informações de vinte e nove bailarinas profissionais e pré-profissionais da cidade de Boston, que falaram sobre suas experiências com a sapatilha, os aspectos negativos relacionados à dança nas pontas, suas formas de preparar o calçado e as características de uma sapatilha de ponta ideal.

O material fornecido pelas entrevistas foi o ponto de partida para a criação de um protótipo. As questões foram agrupadas por tema em torno de áreas maiores, como ergonomia, estética e conveniência. O novo *design* focou em quatro áreas principais da sapatilha: caixa, plataforma, haste e parte posterior e lateral que cobre os lados e o calcanhar, com ao menos uma modificação importante feita para cada área (COLUCCI & KLEIN, 2008).

Após testes realizados com diferentes materiais, chegou-se ao protótipo, incorporando um revestimento com espuma e um elástico ao redor do tornozelo, dando a aparência de uma “sapatilha-bota” (*boot shoe*), sendo testado em doze bailarinas, com boa aceitação. Sugestões como colocar fitas, a fim de preservar a aparência clássica foram feitas para algumas bailarinas que se interessaram na possibilidade de usar a sapatilha durante apresentações.

A fotografia abaixo mostra o protótipo:



**Fotografia 2** – *The “Boot shoe”*. Fonte: Colucci & Klein (2008).

As investigações acima parecem ainda estar no campo da investigação, e provavelmente não foram introduzidas no mercado, embora exista a intenção de patentear e promover o seu uso, como é o caso do protótipo de Colucci & Klein (2008). Os argumentos são fortes: a sapatilha passa a ser feita com um material mais adequado ao uso a que se destina, proporcionando mais conforto e proteção à bailarina, podendo atingir um preço acessível a partir de processos de conformação que possam prever a produção em larga escala (DISCHINGER et al., 2009).

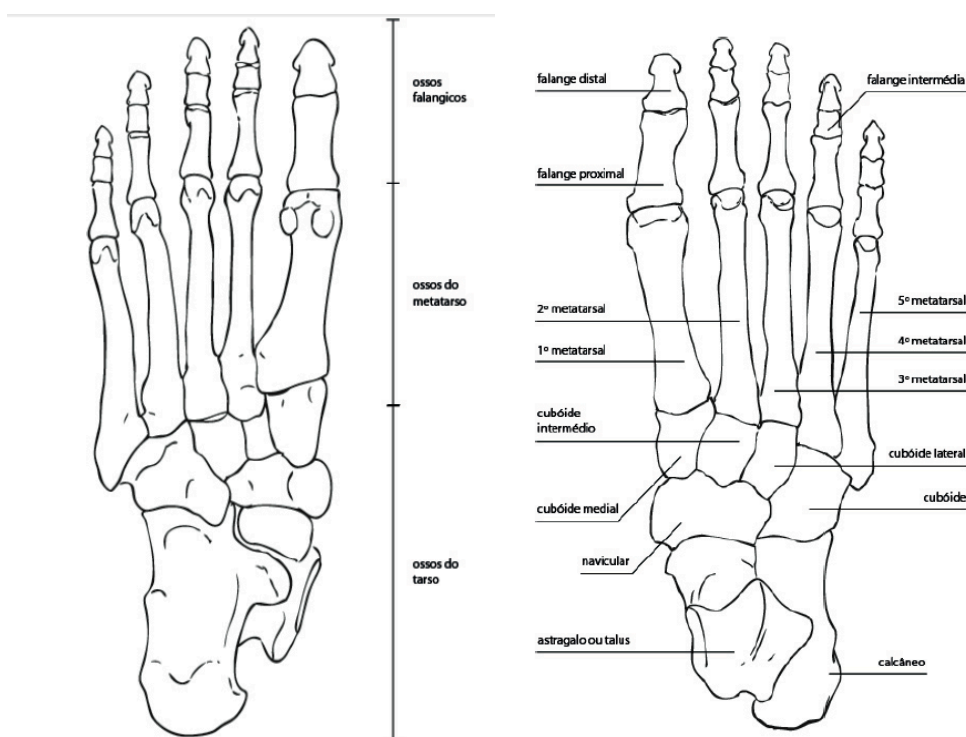
É possível que a fabricação da sapatilha de ponta esteja caminhando no sentido de uma peça feita a partir de um processo industrial e não artesanal – apesar do peso da tradição. No entanto, Barringer & Schlesinger (2004) destacam que as sapatilhas industrializadas não estão no mercado há tempo suficiente para julgar os efeitos a longo prazo sobre a saúde da bailarina.

### **3.2.2 Anatomia do pé**

Para atender às demandas exclusivas da dança nas pontas, o pé deve ser forte, flexível, e tão sensível como a mão. Barringer & Schlesinger (2004) acreditam que o ponto mais importante é o próprio pé, e não a sapatilha, que funciona apenas como uma cobertura. O pé é uma complexa estrutura, contendo vinte e seis ossos e trinta e quatro articulações. Ossos, ligamentos, tendões, músculos e nervos trabalham juntos para operar numa estrutura que é extremamente resistente e tem muitas possibilidades de movimentos (HAAS, 2011).

Spilken (1990) afirma que cada vez que o pé entra em contato com o solo, ele recebe a força que equivale a duas ou três vezes o peso do corpo. Em um dia, o pé resiste o peso de centenas de toneladas de impacto em cerca de oito a dez mil passos que são dados. Ao correr, o impacto aumenta. Num balé, o pé do dançarino recebe um peso quatro vezes maior que o do seu corpo (SPILKEN, 1990).

O esqueleto do pé é composto por três partes principais – o tarso, contendo sete ossos (calcâneo, cuboide, tálus, navicular e os três cuneiformes); os cinco metatarsos; e suas falanges. Cada um dos dedos tem três falanges, com exceção do hálux – o maior dedo – que contém apenas duas (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004). Haas (2011) traz outra classificação, dividindo o pé também em três partes: o antepé (composto por falanges e metatarsos); o mediopé (constituído pelo navicular, cuboide e cuneiformes); e o retropé (formado pelo calcâneo e tálus).



**Figura 4** – Ossos e partes do pé. Fonte: Rufino (2011).

O tálus, ou osso do tornozelo, é a parte que se comunica com os ossos da perna, a tíbia e a fíbula. O tálus recebe o peso do corpo através da tíbia e então transfere para o calcâneo e para os dedos. Encaixa-se na cavidade formada pelos maléolos, que limitam o movimento lateral do pé. É um osso muito importante porque distribui o peso do corpo (RUFINO, 2011).

Melo (2012) afirma que o pé tem uma função de amortecedor, que tem a propriedade de se “espalhar” no chão, quando é realizada pressão contra o chão (como quando se realiza um *demi-plié*<sup>10</sup>), e de voltar à sua forma natural, quando essa pressão termina. Tal propriedade ocorre devido à formação dos arcos existentes no pé.

Anatomicamente falando, Barringer & Schlesinger (2004) chamam a atenção para dois arcos: o longitudinal, formado ao longo do lado interno, feito pelo calcâneo, tálus, navicular e três cuneiformes e primeiros três metatarsos; e o transversal, formado pelo arranjo convexo do tarso e dos ossos do metatarso, e que cruzam o antepé. Seeley, Stephens & Tate (2003) acrescentam ainda um terceiro arco: o longitudinal externo, formado pelo calcâneo, cuboide e os dois últimos metatarsos.

O termo “arco do pé” é bastante utilizado no meio da dança, por professores e bailarinos; no entanto, quando o assunto é abordado no cotidiano dessas pessoas, normalmente diz respeito à parte da sola que fica entre o primeiro metatarso e o calcanhar, enquanto o termo “peito do pé” descreve a superfície do arco. (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

No que diz respeito às articulações do pé, estas são classificadas como sinoviais, assim como a maioria das articulações do esqueleto apendicular, que compreende as cinturas escapular e pélvica e o esqueleto dos membros (superiores e inferiores). Portanto, contêm líquido sinovial, ajudando a manter os ossos unidos e permitindo os movimentos ao mesmo tempo. Tais articulações podem ser de seis tipos, que são classificadas com base na forma das superfícies articulares: plana; em sela; roldana; cilíndrica; esféricas; elípticas (HAAS, 2011). Porém, no pé existem apenas três tipos diferentes: as do tipo roldana estão presentes na articulação entre tálus, tíbia e fíbula, além das articulações interfalângicas; as em sela caracterizam as articulações inter-tarsicas e tarso-metatarsal (de pouco movimento); e as do tipo elíptica são observadas nos metatarsos em articulação com as falanges (RUFINO, 2011).

Assim, podem-se destacar oito padrões de movimento para os pés: flexão plantar (ou ponta do pé para baixo – a “ponta” utilizada no balé), e dorsiflexão (ou ponta do pé para cima – o “flex” utilizado no balé), acontecem na articulação do tornozelo; inversão (ou elevação da borda interna do pé) e eversão (ou elevação da borda externa do pé) acontecem na parte posterior do pé, entre o tálus e o calcâneo; adução (ou trazer a parte dianteira do pé para

---

<sup>10</sup> Um dos movimentos básicos do balé, significa “meio dobrado”. Bastante utilizado na finalização (e também preparação) de passos em elevação e saltos (ORGANIZAÇÃO ANNA PAVLOVA, 2000).

dentro), e abdução (ou levar a parte dianteira do pé para fora), ocorrem na região mediotársica, entre os ossos tálus, navicular, calcâneo e cuboide. Finalmente, supinação – combinação da adução e da inversão – e pronação – combinação da abdução com a eversão (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Além dos ossos e da maneira como eles se articulam, é importante pensar também nos ligamentos e músculos. Haas (2011) afirma que existem vários ligamentos no pé e no tornozelo, mas destaca os que se destinam à sustentação, dando a estabilidade e o alinhamento necessários à articulação do tornozelo: o complexo ligamentar – deltoide e o calcaneonavicular plantar (situados na parte medial do tornozelo); e os ligamentos calcaneofibular e talofibular anterior e posterior (localizados na face lateral). Os ligamentos podem lesionar-se quando submetidos à sobrecarga, quando os bailarinos forçam o pé numa posição incorreta, e quando executam a técnica da forma errada durante um longo período de tempo (RUFINO, 2011).

No tocante à miologia, Haas (2011) aponta a existência de doze músculos intrínsecos (músculos mais curtos, fixam-se nos ossos do pé, sobretudo na região plantar) e doze extrínsecos (músculos que se fixam em ossos para além do pé – tíbia, fíbula e fêmur). Considerando os extrínsecos, que atuam mantendo a perna em contato com o pé e oferecem sustentação, destacam-se primeiramente o gastrocnêmio e sóleo, músculos importantes na execução do *relevé*<sup>11</sup> e do movimento de ponta; o sóleo também atua na manutenção do equilíbrio e controle na aterrissagem dos saltos.

Outros músculos extrínsecos importantes são: tibial posterior, flexor longo dos dedos e flexor longo do hálux, auxiliando na flexão plantar e na inversão. Além disso, há os músculos do compartimento lateral da perna – os fibulares – que atuam propiciando força para a região lateral, diminuindo o risco de entorses de tornozelo. Por fim, existem os músculos da face anterior da tíbia: tibial anterior, extensor longo do hálux e extensor longo dos dedos. Eles realizam a extensão dos dedos, a dorsiflexão e inversão do tornozelo (HAAS, 2011).

Os músculos intrínsecos ligam o calcanhar aos ossos do tarso e metatarso, além de conectar o metatarso às falanges, e possuem a responsabilidade de alongar os dedos. “A fraqueza desses músculos intrínsecos pode causar uma deformidade denominada dedos em garra” (HAAS, 2011, p. 150). Na prática do balé clássico, tal deformidade é bastante evitada na execução da técnica.

---

<sup>11</sup> Elevado, levantado. Suspensão do corpo na meia-ponta ou ponta. Pode ser realizado em posições variadas, com o peso distribuído em um ou dois pés (ORGANIZAÇÃO ANNA PAVLOVA, 2000).

Sparger (1970) diz que na prática do balé o pé é usado em cinco ações diferentes: suporte do peso do corpo (apoiado sobre o pé todo, meia ponta, ponta, em um ou dois pés); em propulsão (sempre que o pé necessita sair do chão em extensão e quando a bailarina sobe na ponta); absorção de impacto (descidas dos saltos e no trabalho de pontas, em que as transferências de peso são rápidas); elevação do corpo (tanto nos saltos como nos *relevés*); movimentação livre sem locomoção (movimentos feitos pelo pé quando suspenso no ar).

Rufino (2011) acrescenta que, apesar da importância dos músculos (que movimentam e “seguram” os ossos), das articulações (limitadas pela sua forma) e dos ligamentos (que estabilizam o tornozelo), é a organização morfológica dos ossos que fornece ao pé a capacidade de responder a essas cinco funções. No entanto, isso não significa que o fortalecimento muscular deva ser negligenciado: se os músculos não forem fortes o suficiente para controlar o movimento do pé ou aguentar os impactos, os ossos são forçados a mudar de posição, obrigando os ligamentos a alongar além do necessário, podendo estirá-los.

É preciso também considerar o crescimento e desenvolvimento dos pés, e suas relações com a dança: o pé desenvolve-se e muda constantemente durante os primeiros anos de vida. A formação óssea, denominada ossificação, leva aproximadamente dez anos nas meninas e doze nos meninos, porém alguns ossos não estão completamente formados até os vinte anos. Os últimos ossos a serem formados são os sesamoides e a base do quinto metatarso. O calcâneo não desenvolve completamente até os seis anos nas meninas e nove anos nos meninos, em média (SPILKEN, 1990).

Devido às demandas físicas na parte inferior do corpo, a dança pode adicionar estresse extra nos ossos jovens e em crescimento, e nos centros de ossificação. Por isso, há que se considerar que, no ensino do balé clássico, uma boa colocação postural é importante, para que a técnica possa ser bem desenvolvida. Deve-se enfatizar um alinhamento apropriado, coordenação dos movimentos, posição anatômica correta com joelhos estendidos, tornozelos e pés fortes, e finalmente, uma correta distribuição do peso (SPILKEN, 1990).

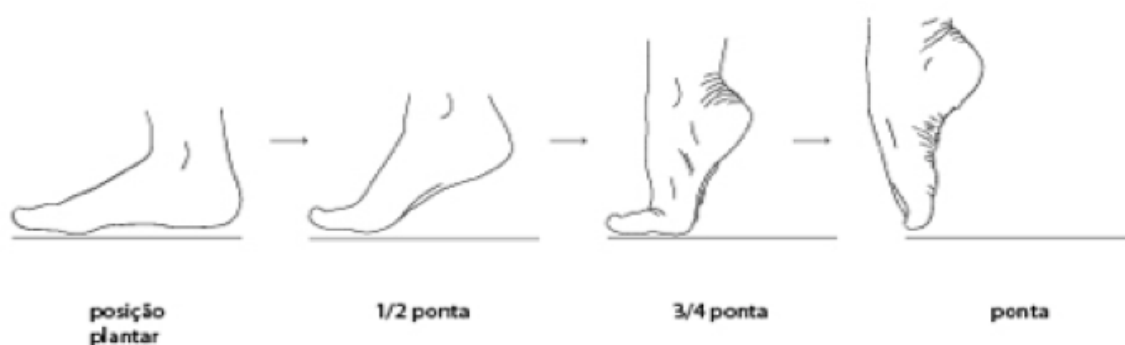
Em relação à correta colocação e saúde dos pés, Sampaio (2013) e Spilken (1990) enumeram algumas considerações importantes: o pé deve suportar o peso do corpo na forma de um triângulo – um ponto no hálux, outro no dedo mínimo e o último no calcanhar; o pé e os dedos devem estar alongados, como se quisessem espalhar para frente e para os lados, e ao mesmo tempo pressionar o chão, e não somente com as pontas dos dedos, formando “garras”; o arco do pé deve ser estimulado para cima, porém somente o necessário para evitar



sobrecargas no hálux – ocasionando joanetes; sapatos apertados são prejudiciais à saúde e desenvolvimento dos pés (principalmente em fase de crescimento); unhas e cutículas devem estar sempre bem cuidadas.

O professor de balé deve estar muito atento a possíveis falhas na distribuição do peso de seus alunos, uma vez que os pés podem ser indicadores de má postura. Além disso, e igualmente importante, é preciso considerar a correta colocação de todo o corpo, uma vez que o ato de dançar – e de subir nas pontas – é uma ação que não depende só dos pés, considerando particularidades de joelhos, quadril, abdome, escápulas e braços, além do alinhamento dessas partes, para obtenção de êxito na prática do balé (SAMPAIO, 2013).

Barringer & Schlesinger (2004) explicam o ato de subida nas sapatilhas de ponta: inicialmente, é preciso entender que, para alcançar a posição de ponta, existe um progresso anatômico que é feito através do aumento da meia-ponta<sup>12</sup>, depois para três quartos de ponta até a ponta completa. Rufino (2011) destaca que essa subida pode acontecer de duas maneiras diferentes: mediante a elevação gradual do pé, até ficar apoiado nas extremidades das falanges distais, ou impulsão com um pequeno salto, até que a subida seja realizada. A diferença reside apenas na resistência ao impacto do peso transferido instantaneamente para a ponta. Quando o movimento é mais lento, os músculos extensores dos dedos devem pressionar o solo, oferecendo maior resistência, o que exige um esforço maior.



**Figura 5** – Progressão do *relevé* na sapatilha de ponta. Fonte: Rufino (2011).

<sup>12</sup> Apesar de as sapatilhas de ponta serem feitas para propiciar a subida na plataforma, o trabalho em meia-ponta (que é iniciado desde as primeiras aulas de balé) continua sendo necessário, para que as subidas e descidas da ponta tenham mais articulação e refinamento, bem como para os deslocamentos, que são sempre feitos nessa posição (ou seja, uma bailarina normalmente não caminha pelo palco na posição de ponta completa).

Barringer & Schlesinger (2004) afirmam que, independente da forma pela qual a subida é feita, para que essa elevação seja garantida, o tronco e a pelve devem mover-se como um só bloco, deslocando o centro de gravidade um pouco para a frente, para posicionar-se sobre os dedos dos pés. Anatomicamente, a panturrilha contrai-se, levantando o calcanhar e deixando o pé contra a gravidade. É necessário manter o tônus muscular das pernas e do quadril (incluindo os glúteos, adutores, isquiotibiais e quadríceps).

Quando a bailarina está na ponta, o peso do corpo é suportado pelos músculos intrínsecos do pé e do arco longitudinal (no caso, as autoras acima referem-se ao longitudinal interno), mas ele repousa no metatarso. Por isso, é requerido um controle completo e força dos músculos intrínsecos do pé, assim como da panturrilha e de outros músculos da perna. Considerando o esforço necessário, a sapatilha de ponta é idealizada de modo que possa proteger os dedos, forçando-os a estender-se numa curva suave, em vez dobrar-se com o peso do corpo (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

### **3.2.3 Tipos de pés *versus* sapatilhas de ponta**

Todas as bailarinas têm pés diferentes, não só em relação ao tamanho, largura, comprimento dos ossos e forma dos dedos, mas também no que concerne à mobilidade do arco e força mecânica. É essencial que a sapatilha seja apropriada ao pé e às necessidades da praticante. Caso contrário, tal esforço, muitas vezes diário, acompanhado por um sapato de ponta mal escolhido, irá obrigar o pé a posicionar-se e trabalhar de forma errada, criando lesões que podem trazer problemas para a carreira e o cotidiano da bailarina (RUFINO, 2011).

A maior parte das lesões em bailarinas acometem o complexo pé-tornozelo, por causa de seu trabalho de ponta. Segundo Miller (2006), as patologias incluem hálux valgo, dedos em garra, dedos em martelo, osteófitos, fraturas de estresse, calos e calosidades, entorses, tendinite do tendão de Aquiles, tendinite do flexor longo do hálux, fascite plantar, síndrome de choque do tálus, entre outras.

Loria (2013) mostra a opinião de alguns podólogos, que possuem bastante experiência com o tratamento e prevenção de lesões nos pés dos bailarinos, a fim de permitir uma carreira mais saudável. Eles comentam que a maioria das ocorrências de lesões acontecem como resultado de um trabalho exagerado em rotação externa (*en dehors*) associado com o uso da sapatilha de ponta, e aparecem sob forma de unhas machucadas, joanetes, calos moles

infectados e bolhas, além de tendinopatias de Aquiles e do flexor longo do hálux e fraturas por estresse no metatarso (principalmente na base do segundo metatarso, porque o peso na ponta traz mais pressão para o primeiro e segundo dedos).

A autora ainda afirma que outro local comum de dor para bailarinas ocorre em torno do maléolo medial, e se desenvolve a partir da tentativa de obter mais *en dehors*. O ato de forçar demais os pés para fora, no lugar de buscar a rotação externa a partir da articulação do quadril, produz uma tensão crônica do ligamento deltoide do tornozelo e das estruturas mediais do joelho e patela. Por isso, é muito importante que o alinhamento do corpo seja respeitado na execução dos movimentos, caso contrário poderá comprometer, além do tornozelo, as articulações de joelho e quadril, além da coluna (LORIA, 2013).

Resende (2010) considera que independentemente do trabalho de ponta, a lesão no bailarino/aluno acarreta de modo geral em diminuição da autoestima, prejudicando o processo de cura, gerando consequentemente uma ansiedade que faz com que não seja respeitado o necessário período de recuperação para o corpo, antecipando quase sempre seu retorno à sala de aula. O professor, muitas vezes concentrado na obtenção de resultados com rapidez, pode exercer pressões no aluno, aumentando o grau de estresse (RESENDE, 2010).

Como já foi dito, muitos fabricantes de sapatilhas de ponta fazem mais de um modelo, alterando pontos estratégicos, como tamanho, largura, altura do calcanhar e da gáspea, para que elas encaixem na maior quantidade de tipos de pés possível, exatamente como acontece numa loja de sapatos. A encomenda de sapatilhas diretamente ao artesão proporciona a fabricação de uma sapatilha personalizada, que sirva apenas ao pé da cliente, de acordo com suas características (RUFINO, 2011).

A escolha de uma sapatilha de ponta numa loja especializada não é simples. Ela envolve uma grande quantidade de tentativa e erro, sendo necessário experimentar modelos diferentes para escolher a que melhor se ajusta ao pé, diferindo da prova de sapatos comuns. Todas as provas levam tempo, mas as primeiras podem ser especialmente longas (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

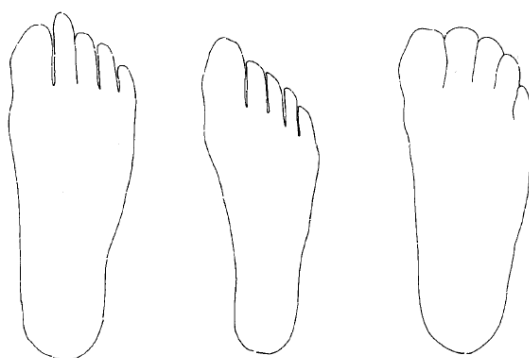
Spilken (1990) afirma que muitos vendedores de sapatos de dança estão mais focados no lucro do que com o ajuste adequado. Muitos não estão capacitados nas técnicas de medida, então muitas vezes fica a cargo dos bailarinos, que podem não ter a instrução adequada na escola de dança, decidir como uma sapatilha se ajusta aos pés. Ao medi-las, deve-se comparar

largura e altura delas. As medidas envolvem três elementos: comprimentos do calcanhar ao hálux, do calcanhar ao metatarso e largura do antepé (região do metatarso).

A despeito desse desafio, Rufino (2011) indica algumas variáveis que influenciam na escolha da ponta, e que podem ajudar: comprimento dos dedos dos pés e a constância do tamanho dos dedos dos pés; flexibilidade do tornozelo; arco da planta do pé; capacidade de compressão do pé na zona dos metatarsos; espaçamento entre dedos; pés de tamanhos diferentes ou não; ocorrência de alteração da morfologia do pé através da prática de exercício físico.

De acordo com Minden (2005), existem três tipos de pé: Grego, Egípcio e Camponês. O grego possui o segundo dedo maior que todos os outros. A largura do pé tende a ser de estreita a média. É comum que exista um espaço considerável entre o hálux e o segundo dedo. Caso a sapatilha de ponta seja muito pequena, não permitindo que o segundo dedo do pé fique estendido, ele pode dobrar-se, causando possíveis machucados e deformações (sobretudo no nível das falanges), como fratura por estresse no segundo metatarso. A unha desse dedo também pode cair frequentemente, e a incidência de calos no ponto em que o dedo fica dobrado pode também ser constante (MILLER, 2006).

O pé egípcio apresenta um longo hálux e os demais menores, quase que formando uma “escada”. A largura também é estreita a média em sua maioria. A unha do hálux pode machucar com certa frequência. Por fim, o pé camponês (de aparência mais “quadrada”) possui ao menos três dedos de mesmo tamanho, e os dedos normalmente são curtos. A largura em geral é de média a larga, por isso não se adaptam a sapatilhas muito apertadas. Trata-se de um pé de mais fácil ajuste, permitido por sua morfologia (MINDEN, 2005).



**Figura 6** – Tipos de pés.

Da esquerda para a direita: Pé grego, egípcio e camponês. Fonte: Minden (2005)

Rufino (2011) considera que não é apenas o tamanho dos metatarsos que pode diferir. É preciso observar também o tamanho das falanges, que pode variar de uma pessoa para outra. As pessoas com dedos menores devem ter o cuidado de escolher sapatilhas de modo que consigam articular o pé em meia-ponta. Contudo, mais importante que a questão anatômica é o desenvolvimento correto da técnica até o momento de iniciar a aprendizagem nas pontas. Quando bem trabalhada, a rede de músculos que ajuda no posicionamento dos ossos no local certo e estabilidade do tornozelo, aguentam e distribuem o peso do corpo pelos dedos. Por isso, a escolha das sapatilhas ideais torna-se prioridade.

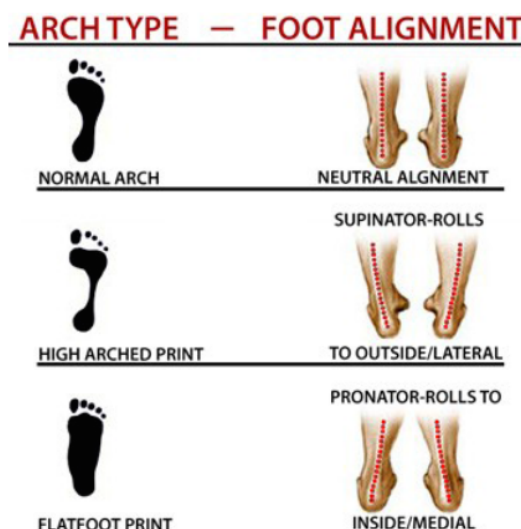
Viladot (apud PICON & FRANCHI, 2007) também classifica os tipos de pés quanto ao arco plantar e as bases de apoio no solo, que são divididos em: pé normal (a largura mínima do istmo não chega à metade da largura máxima do antepé); pé plano de primeiro grau (a largura mínima do istmo é maior ou igual à metade da largura máxima do antepé); pé plano de segundo grau (há contato da borda interna do antepé com o solo, mas a abóbada é mantida); pé plano de terceiro grau (desaparecimento completo da abóbada plantar); e pé plano de quarto grau (a largura do apoio é maior na parte central que na anterior ou posterior).



**Figura 7** – Tipos de pés quanto ao apoio do arco plantar no solo. Fonte: Picon & Franchi, 2005.

Lin (2011) faz uma relação entre arco plantar e alinhamento do tornozelo: um arco normal geralmente possui um alinhamento normal; um arco muito acentuado pode estimular

uma pisada supinada, propiciando um pé varo<sup>13</sup>; e um arco plano possibilita a pronação, tornando-se valgo<sup>14</sup>. A figura abaixo ilustra esses aspectos:



**Figura 8** – Relação entre arco do pé e alinhamento do tornozelo. Fonte: Lin (2011).

Minden (2005) também chama a atenção para a possibilidade de existirem pés “compressíveis”: Em geral o tipo grego ou egípcio estão sujeitos ao “encolhimento” na área do metatarso, fazendo com que a largura do pé em posição normal seja diferente da largura do pé nas pontas. Observa-se que, ao apertar suavemente os lados do pé, na altura do metatarso, os ossos movem-se com facilidade.

O que faz um pé esteticamente aceitável para a prática do balé é um misto de força e mobilidade. É comum no meio da dança ter a ideia de que a beleza do pé de uma bailarina é medida pela altura do peito do pé. Porém, enquanto pés cavos são valorizados, muitas vezes são fracos e problemáticos, devido à frouxidão ligamentar, necessitando de fortalecimento extra para estarem aptos ao trabalho de ponta (MINDEN, 2005).

Além disso, pés que possuem maleabilidade articular em nível extremo podem fazer com que a bailarina “saia do eixo” quando nas pontas, pois a curva descontrolada que o pé faz

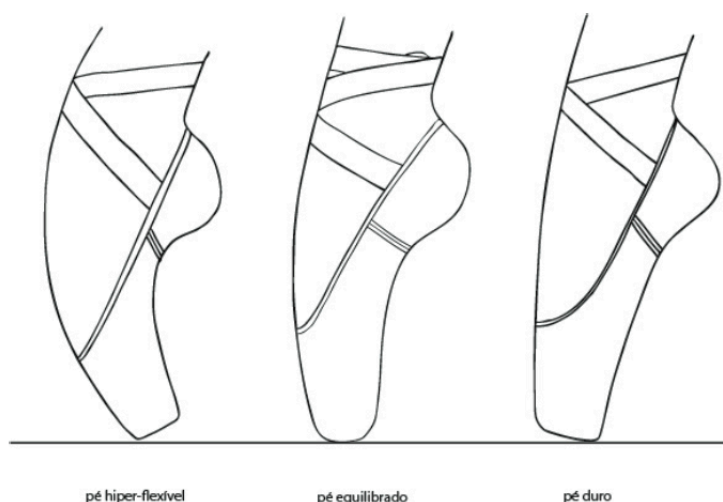
<sup>13</sup> No pé varo, o peso do corpo é transferido para o lado externo do pé, e sua borda medial fica afastada do solo (VANÍCOLA & GUIDA, 2014).

<sup>14</sup> No pé valgo, há diminuição dos arcos longitudinal e transversal. Vários estágios podem ser reconhecidos, sendo o último denominado como pé plano, pé chato ou pé chato estrutural rígido (VANÍCOLA & GUIDA, 2014).

ultrapassa a base de sustentação, dificultando o equilíbrio e levando a desenvolver uma técnica incorreta. Deve-se trabalhar em prol tanto de um fortalecimento que capacite o trabalho adequado, quanto de uma estética favorável ao balé (MINDEN, 2005).

A autora também chama a atenção para a situação oposta: quando a bailarina possui pés pouco arqueados (ou com fraca flexão plantar), o resultado é a dificuldade em subir por inteiro nas pontas. Nesse caso, parece mais fácil solucionar, através de alongamentos e utilização de sapatos de ponta mais macios. Existem casos, porém, que mesmo após anos de treino e desenvolvimento correto da musculatura, os pés continuam rígidos em demasia, mesmo que não haja nenhum problema congênito. (MINDEN, 2005).

No entanto, Barringer & Schlesinger (2004) atentam para uma deficiência importante dentro do mercado de sapatilhas: parece não existir qualquer modelo que seja estreito e suficientemente raso para acomodar o pé chato incomum, até mesmo quando a sapatilha é feita sob medida. Isso leva a crer que pés planos parecem não ter muita vez dentro do universo do balé.



**Figura 9** – Flexibilidade do tornozelo. Fonte: Rufino (2011).

Além de tantas particularidades, relativas a tipologias de pés e sapatilhas que atendam a tais demandas, há que se pensar também na sapatilha que melhor se adequa ao pé da estudante iniciante nas pontas. Barringer & Schlesinger (2004) falam sobre o polêmico debate entre a preferência de alguns professores entre sapatilhas “duras” ou “moles” para iniciantes. Estes termos dizem respeito à dureza da caixa, que corresponde à força do arco.

As opiniões variam. Enquanto alguns professores recomendam uma sapatilha de ponta mais dura para iniciantes, acreditando que ela irá fortalecer o pé da aprendiz na medida em que o trabalho é realizado e utilizando sapatilhas mais leves ao longo do tempo, outros professores sugerem um sapato de ponta mais maleável, pensando que a bailarina deve depender da força do seu pé, e não da sapatilha, acreditando que uma ponta mais leve faça com que o pé construa sua própria força. À medida que as bailarinas se profissionalizam e atingem um certo nível de desempenho, sapatilhas mais ou menos rígidas podem ser determinadas pela natureza da coreografia (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Talvez como decorrência dessa discussão, surgiu no mercado uma sapatilha chamada de “pré-ponta”: trata-se de uma espécie de transição entre sapatilhas de meia-ponta e ponta. Sua aparência é a de um sapato de ponta, com todos os seus componentes; a diferença é que ela possui uma haste (ou alma) mais flexível e um *box* (ou caixa) mais macio, imprópria para subir na ponta dos dedos (MELO, 2012).

Da mesma forma que as sapatilhas de ponta, possuem uma sola diferente, com menor aderência ao solo. Assim, as sapatilhas pré-ponta são mais macias que as de ponta, porém mais duras que as de meia-ponta. As alunas fazem a aula de balé exatamente da mesma forma como na meia-ponta. A diferença é que o calçado, mais robusto e levemente endurecido, causa uma sensação diferente nos pés, necessitando de novos ajustes corporais para manter-se em equilíbrio. As estudantes têm a oportunidade, portanto, de ir fortalecendo o corpo aos poucos, sem ter ainda a preocupação de subir na ponta (MELO, 2012).

No Brasil, estas sapatilhas foram introduzidas pela marca Só Dança. Em consulta ao catálogo da marca observou-se dois modelos: SD28, chamado de *sapatilha com box flexível*<sup>15</sup> e SD30, denominada *pré-ponta prima*. Nas descrições de ambas as sapatilhas existem avisos de precaução, advertindo que as bailarinas nunca devem tentar subir na ponta com elas. Abaixo, a fotografia mostra os modelos citados:

---

<sup>15</sup> Sapatilha indicada para o exame do método *Royal* (Escola Inglesa de balé).





**Fotografia 3** – Sapatilha com *box* flexível e sapatilha pré-ponta prima. Fonte: Catálogo Só Dança ([www.sodanca.com](http://www.sodanca.com)).

Apesar de expostas algumas soluções para contornar dificuldades das bailarinas com os pés, Rufino (2011) constata que elas não são comumente postas em prática, devido à falta de conhecimento e/ou orientação adequada, fazendo com que nem sempre se escolha a melhor solução para os pés. Muitas vezes as motivações, decorrentes até de modismos, podem não ser as mais saudáveis para o pé.

Os conhecimentos do professor a respeito da estrutura do pé de suas alunas, além de sua força global e potencial para avançar tecnicamente, devem ajudar a sugerir uma determinada marca, estilo e tamanho possível para uma sapatilha de ponta. Quanto mais informação esclarecida com antecedência (para as alunas e para os pais), maior a probabilidade de a aluna aprender as atitudes corretas. Se nenhuma indicação sobre a sapatilha ideal for fornecida pela escola de dança, uma escolha coerente para uma iniciante poderá ser uma sapatilha mediana quanto à dureza, num formato apropriado ao seu tipo de pé (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

### **3.3 DETERMINANDO A PRONTIDÃO PARA O USO DA SAPATILHA DE PONTA**

Normalmente, quando o assunto envolve a prática com sapatilhas de ponta, a pergunta que normalmente é feita pelas alunas é: "Com que idade devo começar o trabalho de ponta?" Weiss, Rist & Grossman (2009), ao apresentarem critérios importantes a serem considerados na indicação do uso das sapatilhas, iniciam seu artigo exatamente com esse questionamento. Os autores seguem a linha de raciocínio que normalmente ocorre, dando a resposta usada pela

maioria: “aos doze anos de idade”. Apesar de considerarem que o trabalho de ponta nunca deve iniciar antes dessa idade, criticam tal resposta, quando ela é dada de maneira isolada, isentando-se de qualquer reflexão que leve em conta a complexidade que é própria desse momento. Finalizam a parte introdutória do texto afirmando que priorizar as características individuais de cada aluna, conseqüentemente suas possibilidades e limitações, é o mais coerente.

Por isso, Howse (2002) prefere dizer que não existe uma idade exata para dar início à prática nas pontas: o único fator que realmente importa é o estado de desenvolvimento da criança, e ser dogmático em relação à idade não faz referência alguma ao grau de maturidade que ela apresenta. No entanto, muitos autores preferem arriscar uma idade (ou período) considerada mais propícia para a iniciação nas pontas. A diferença é que eles, ao contrário de alunas e/ou pais, que se fixam apenas na idade, consideram todo o contexto em que a estudante está inserida, levando a crer que o fator idade muitas vezes é apenas mais um dentre outros que, analisados em conjunto, determinam a prontidão para o uso dos sapatos de ponta.

Talvez por existirem muitos critérios em jogo para a verificação da prontidão para o uso da sapatilha de ponta, Richardson, Liederbach & Sandow (2010) afirmam que o trabalho de ponta pode tradicionalmente ocorrer numa faixa de idade mais ampla: entre os nove e quinze anos de idade (antes ou durante o aparecimento do estirão de crescimento na adolescência). No entanto, deixam claro que a idade cronológica por si só parece ser um método não confiável para a determinação da maturação esquelética, sem mencionar as habilidades físicas e cognitivas, necessárias para o trabalho de ponta.

Hammond (1982) preconiza que a menina não está suficiente e adequadamente desenvolvida para atender às exigências do trabalho de ponta antes dos doze anos de idade. Storelli (2011) concorda com a idade de doze anos, abrindo exceções apenas para alunas mais jovens que possuam força extrema nos pés, pernas e costas, como resultado de um treinamento intenso de três a cinco vezes por semana. De maneira aproximada, Foster (2010) coloca a idade entre onze e doze anos como ótima para introduzir a técnica de ponta, indicando que até tal idade não é possível suportar o peso do corpo.

Jeannin (2007) concorda com Howse (2002), ao refletir que definir uma idade ideal é algo complexo. Porém, acrescenta que é mais fácil dizer que uma criança pequena não pode

ainda subir nas pontas do que estabelecer uma idade limite; em todo caso, uma aluna de balé jamais deve usar pontas antes dos dez anos de idade.

A seguir, são colocadas as considerações dos autores, no que diz respeito à idade para começar nas pontas:

**Quadro 1 – Quando começar?**

IDADE	AUTORES
Entre 9 e 15 anos	Richardson, Liederbach & Sandow (2010)
Nunca antes dos 10 anos	Jeannin (2007)
Entre 11 e 12 anos	Foster (2010)
A partir dos 12 anos	Hammond (1982); Storelli (2011); Weiss, Rist & Grossman. (2009)
Não existe idade ideal	Howse (2002)

Não foi encontrada uma indicação de idade precisa por Barringer & Schlesinger (2004), razão pela qual as autoras não aparecem no quadro acima. Elas parecem relacionar a questão da idade com o desenvolvimento ósseo, fator que depende de pessoa para pessoa, e será tratado mais adiante. Porém, ao falar sobre a conduta de alguns professores de balé entrevistados, no que diz respeito à idade, algumas indicações são colocadas. De maneira geral, grande parte dos professores coincide nas opiniões, quando dizem que as crianças não devem começar o trabalho de ponta antes dos dez anos de idade. Muitos esperam ainda que elas completem onze ou doze anos, independentemente de quão jovens começaram a sua formação, por conta do crescimento e desenvolvimento dos pés.

Estas mesmas autoras também mencionam que é preciso analisar qual o objetivo da aluna em relação à prática do balé, ao dizer que crianças que dançam apenas por prazer e divertimento não devem subir nas pontas. Elas dizem que uma criança deve apenas começar esta etapa se houver interesse em fazer parte de uma formação pré-profissional (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Iniciar a prática em sapatilhas de ponta precocemente, antes de existir uma prontidão da aluna, pode ser potencialmente prejudicial. Se começar antes do tempo pode trazer danos à saúde da estudante, o contrário não constitui um problema. O risco de lesões fica reduzido e a técnica correta é adquirida com mais facilidade, podendo a aluna ter maior confiança em suas capacidades, com o avanço da idade. Existem bailarinas profissionais que não possuíam força suficiente para começar o trabalho antes dos dezesseis anos, porém tal fato não constituiu obstáculo para suas carreiras (HOWSE, 2002). Tal aspecto coincide com o que afirma Jeannin (2007) ao indicar que não existem desvantagens em começar um trabalho mais tardio nas pontas. Uma aluna que saiba posicionar seu corpo adequadamente terá menos riscos de lesões, além de progredir mais rapidamente.

Barringer & Schlesinger (2004) dizem que o limite máximo de idade para colocar bailarinas adultas na ponta depende da frequência semanal de aulas (e da duração dessas aulas), da sua condição física geral, força muscular e dedicação. Normalmente, praticantes de balé adulto inserem-se em duas realidades: ou são mulheres que sempre tiveram o sonho de dançar balé e só têm oportunidade após a idade adulta, ou são ex-praticantes que dançaram quando crianças e desejam ter a experiência novamente. As autoras afirmam que, dentro da realidade norte-americana, as alunas que começam a prática em sapatilhas de ponta são, em sua maioria, bastante jovens (oscilam entre os vinte e trinta anos de idade); poucas mulheres mais velhas têm se interessado pela prática nas pontas, e é importante que o professor não as obrigue a usar o calçado. Caso for do desejo delas, é preciso que apresentem condições favoráveis para isso.

Patricia Klekovic, uma das professoras entrevistadas pelas mesmas autoras, observa que é mais fácil para uma criança aprender a trabalhar na ponta do que para uma adulta, pois além de possuírem menos medo quando se deparam com o desafio de fazer movimentos utilizando o calçado, elas possuem menos peso descarregado em seus tornozelos. Mesmo assim, ela sente que muitas das alunas adultas não correm o risco de se machucar, por conta da cautela ao realizar os exercícios, que podem fazer com que não exerçam energia suficiente para a execução dos movimentos na ponta. E conclui que, ao invés de tentar aperfeiçoar a técnica de ponta, ela permite que suas alunas se movam em seus próprios ritmos (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Em relação aos outros critérios, não menos importantes que a idade (e que se relacionam com ela), existe uma diversidade de critérios considerados importantes para o uso

da sapatilha de ponta, segundo opiniões dos autores pesquisados, dividindo-se em: (1) tempo de prática; (2) critérios físicos; (3) critérios relativos ao crescimento e desenvolvimento da praticante; (4) critérios atitudinais. Eles estão organizados no quadro abaixo com os seus respectivos números.

**Quadro 2** – Critérios para iniciar a prática em sapatilhas de ponta

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>AUTORES</b>
(1) Tempo de prática: 3 a 4 anos de treinamento intenso; frequência semanal de no mínimo duas a três aulas	Foster (2010); Hammond (1982); Jeannin (2007); Hoogsteyns (2012); Sparger (1970); Weiss, Rist & Grossman (2009)
(1) Tempo de prática: 2 a 3 anos de treinamento diário	Sampaio (2013)
(2) Força e estabilidade dos tornozelos e partes superiores	Barringer & Schlesinger (2004); Hoogsteyns (2012); Howse (2002); Jeannin (2007); Rufino (2011); Weiss, Rist & Grossman (2009); Whitehill & Noble (2003)
(2) Flexibilidade de tornozelos e pés; alinhamento do corpo	Barringer & Schlesinger (2004); Rufino (2011); Weiss, Rist & Grossman (2009); Whitehill & Noble (2003)
(2) Anatomia e peso da praticante	Barringer & Schlesinger (2004); Jeannin (2007)
(2) Correta colocação do corpo	Hammond (1982); Whitehill & Noble (2003)
(3) Crescimento dos pés	Howse (2002)
(3) Desenvolvimento ósseo	Barringer & Schlesinger (2004); Jeannin (2007)

(3) Estágio de desenvolvimento físico da praticante	Hoogsteyns (2012); Weiss, Rist & Grossman (2009)
(4) Comportamento da praticante ao longo da formação	Barringer & Schlesinger (2004)

Um dos critérios mais importantes (e recorrente entre os autores pesquisados) foi o tempo de prática que antecede o uso das sapatilhas de ponta. Foi considerado imprescindível que as alunas tenham uma sólida formação anterior, o que implica em frequência de aulas, que podem se tornar diárias.

A maioria dos estudiosos concorda que é preciso que a aluna seja submetida a três ou quatro anos de treinamento intenso, para adquirir força e técnica suficientes, critério que pode ser pensado em conjunto com a idade: se a aluna inicia a prática do balé aos oito anos de idade, ela estará apta a colocar a ponta aos onze ou doze anos (FOSTER, 2010; HAMMOND, 1982; HOOGSTEYNS, 2012; JEANNIN, 2007; SPARGER, 1970; WEISS, RIST & GROSSMAN, 2009). Muitos dos autores preconizam que no mínimo é preciso ter uma frequência semanal de duas a três aulas, para que a aluna tenha condição de subir nas pontas.

Sampaio (2013) considera que dois a três anos de prática sejam necessários para iniciar o trabalho nas sapatilhas de ponta; no entanto, ele sugere que essa prática seja diária. É provável que essa realidade não seja a de muitas escolas de dança que não são profissionalizantes: muitas vezes, as crianças – ou seus pais – não têm disponibilidade e/ou condição para a dedicação diária à prática do balé. Whitehill & Noble (2003) também indicam dois ou três anos de prática. No entanto, não foi verificada nenhuma sugestão de frequência semanal de aulas.

Barringer & Schlesinger (2004) dizem que a maioria dos professores entrevistados por elas sugere de dois a três anos de treinamento, com ao menos duas aulas por semana. Muitos requerem quatro anos de formação técnica, e preconizam que essa formação é mais importante que a idade. Inclusive, as autoras citam o Dr. William Hamilton, médico oficial do *New York City Ballet*, quando ele diz que não está convencido com dados de pesquisa disponíveis, de que colocar uma criança na ponta antes de uma determinada idade seja

necessariamente prejudicial. Ele acredita que o tempo de formação seja um critério mais seguro, e prefere investir nele: uma criança com quatro anos de treinamento terá força e técnica necessárias para o trabalho de ponta (concordando com os argumentos de George Balanchine<sup>16</sup>, também citado pelas autoras). Hamilton adiciona que o aprendizado da técnica de meia-ponta coloca menos pressão sobre o pé, uma vez que o peso ainda está apoiado sobre os metatarsos, sendo importante que esse aprendizado inicial seja bem desenvolvido (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

No que diz respeito à força e flexibilidade, Howse (2002) diz que a força deve ser adquirida nos pés e em volta dos tornozelos, com controle de todas as articulações relevantes. As alunas devem segurar o *en dehors* ao nível do quadril de maneira estável, estando sobre uma ou duas pernas. Existe também a necessidade de observar o tronco. Se a aluna não apresenta controle adequado de músculos do tronco, quadril e coxa, é possível que fique instável e insegura nas pontas. Se os pés e o corpo estão de certo modo instáveis ou frouxos, o trabalho de pontas deve ser adiado.

A flexibilidade do tornozelo e o arco do pé devem também ser examinados. Se houver limitação, a aluna pode ter problemas no alinhamento do tornozelo entre os joelhos e dedos quando estiver na ponta. Uma menina com pés pouco flexíveis pode ter problemas no tendão de Aquiles com o trabalho de ponta por causa da pressão criada quando o osso do calcanhar vai ao encontro do tendão (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Por outro lado, deve ser dada atenção especial às meninas que apresentam frouxidão ligamentar e hipermobilidade das articulações; frequentemente essas crianças descobrem o balé porque estão aptas a fazer coisas que outras crianças não fazem, e por causa dessa frouxidão acabam possuindo uma melhor extensão e melhores “linhas” (estética mais aceitável) para o balé. No entanto, se o fortalecimento adequado não for implementado, os ligamentos, que estão soltos, acabam dando a função de sustentação aos músculos e tendões, tensionando-os (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004; HOWSE, 2002).

O desenvolvimento ósseo também é um fator que merece algumas reflexões. Sabe-se que os ossos possuem diferentes etapas de ossificação, que podem variar de pessoa para

---

<sup>16</sup> Considerado um dos maiores gênios da coreografia do século XX, nasceu em São Petesburgo em 1904 e graduou-se na escola do Teatro Imperial. Deixou a Rússia para tornar-se mestre de balé nos *Ballets Russes* de Monte Carlo, sob direção de Sergei Diaghilev. Criou mais de uma centena de bailados, foi cofundador de companhias de dança e desenvolveu um método de treinamento e estética neoclássica que formaram as bases da Escola Americana de Balé (MINDEN, 2005).

pessoa, e ocorrem pouco tempo antes no pé do que na perna. As epífises são camadas de cartilagem ou resistente tecido celular presentes nos ossos longos que ainda não completaram o seu crescimento, endurecendo do centro para a extremidade. A formação óssea no pé começa aos dois meses – no útero. A última epífise encerra numa média de idade de dezesseis anos nos meninos e catorze nas meninas (WEISS, RIST & GROSSMAN, 2009).

Porém, Barringer & Schlesinger (2004) acrescentam que, até que sejam alcançados vinte anos de idade, algumas dessas camadas de cartilagem não estarão totalmente ossificadas, sendo possível que esse processo ocorra após os catorze anos nos ossos da perna. Para compensar este fato, os músculos devem estar bem desenvolvidos, para proteger o alinhamento das articulações. Caso contrário, a pressão exercida pelo peso do corpo nos pés e dedos, que estão ainda em fase de crescimento e ossificação, pode causar má formação dos ossos e articulações. Com um treinamento apropriado, o peso do corpo deve estar sustentado e distribuído de modo que o mínimo peso recaia sobre os dedos. Tal aspecto remete à importância de a aluna não estar com sobrepeso, pois isto aumentaria a pressão adicional nos tornozelos, pés e dedos serão ainda maior, existindo o risco de causar lesões (JEANNIN, 2007; BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

A ossificação das epífises relaciona-se com o crescimento dos pés. Weiss, Rist & Grossman (2009) afirmam que dos cinco aos doze anos de idade os pés das meninas crescem em média 0,9 cm por ano, atingindo uma média de comprimento do pé de 23,2 cm aos doze anos. A partir daí, a média de crescimento dos pés das meninas gira em torno dos 0,8 cm por ano nos próximos dois anos. O encerramento do crescimento ósseo do pé é dado com frequência como razão para o início do trabalho de ponta por volta dos doze anos. Entretanto, segundo os autores esse argumento é errôneo, uma vez que a média do crescimento ósseo dos pés das meninas não está completo nessa idade.

É importante ter consciência de que a idade cronológica não se relaciona obrigatoriamente com a idade óssea. Mesmo que o raio-X detecte a completude do crescimento do pé, não se pode determinar com exatidão o estágio de maturação óssea antes do fechamento das epífises. Barringer & Schlesinger (2004) relatam a experiência de Joanna Kneeland, uma notável professora que fez uma extensa pesquisa no campo da dança. Ela sugeriu que as crianças fossem levadas ao médico para que um raio-X fosse feito para determinar se as pontas dos dedos passaram de cartilagem a osso. Suspeitou-se que o corpo poderia chegar a este estágio de maturidade mais rápido em climas quentes. No entanto, a



IADMS (*International Association for Dance Medicine & Science*) comenta que realizar triagem de raios-X para constatar a idade óssea talvez seja uma medida desnecessária (LIN, 2011).

Parece não haver evidências de danos causados aos pés que são submetidos à técnica de sapatilha de ponta por volta dos doze anos de idade, mesmo que o crescimento dos pés não esteja encerrado, até porque é provável que o trabalho de pontas seja melhor aproveitado em pés que não estejam totalmente ossificados, fazendo com que a sua capacidade de serem “moldados” seja mais bem aproveitada nessa fase. A título de analogia, porém, Weiss, Rist & Grossman (2009) citam estudos envolvendo ginastas estabelecendo um potencial de traumas por esforço repetitivo nos ossos em fase de crescimento.

Richardson, Liederbach & Sandow (2010) ponderam que a idade cronológica por si só parece ser um método não confiável para a determinação da maturação esquelética, sem mencionar as habilidades físicas e cognitivas, necessárias para o trabalho de ponta. As autoras levantam informações relativas ao início do trabalho de ponta, afirmando que ele começa tradicionalmente antes ou durante o aparecimento do período de estirão na adolescência, aproximadamente entre os nove e quinze anos de idade. As bailarinas normalmente amadurecem no final dessa faixa de idade. No entanto, no estudo de Meck et al. (2004), no qual foi feito um levantamento em instituições de dança em todos os Estados Unidos, a quase totalidade dos entrevistados identificaram a idade como requisito principal para o início da formação nas pontas, com uma boa parte deles especificamente citando os doze anos de idade.

Mesmo após a determinação de que as alunas estão prontas para começar a técnica de ponta, alguns professores traçam cuidadosamente seus surtos de crescimento, mantendo gráficos de altura nas escolas de dança. Durante o período de estirão, a distribuição do peso, o centro de gravidade e a proporção das partes do corpo mudam (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Nos anos da puberdade, as dançarinas não podem contar com os padrões motores aprendidos anteriormente. O que ocorre é um período de adaptação para reaquisição de competências, tanto físicas quanto cognitivas, devido às mudanças relacionadas ao crescimento rápido que acontece no corpo. Uma gama completa de fatores de saúde deve ser considerada acima e além da idade cronológica, quando se determina a indicação para o uso da sapatilha de ponta (RICHARDSON, LIEDERBACH & SANDOW, 2010).

Dançarinas em rápido crescimento correm um risco maior de lesões, já que os músculos podem não acompanhar o crescimento ósseo, ocasionando tensões que podem ter um impacto duradouro no corpo. Quando (e se) uma aluna iniciante nas pontas passa por um surto de crescimento, muitas escolas adotam a conduta de afastá-la da prática nas pontas por três a quatro meses, até que se estabilize. Estas permanecem na mesma classe, mas fazem as aulas com sapatilhas de meia-ponta até que o estirão acabe. Para que os músculos possam permanecer fortes, alongados e flexíveis, exercícios adicionais de alongamento podem ser introduzidos (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

O critério de natureza atitudinal, presente no quadro 2, pode abordar o lado emocional da praticante, sobretudo no que diz respeito à autoafirmação e autoconfiança. Barringer & Schlesinger (2004) afirmam que ter prazer em dançar e ter atitudes positivas são definitivamente pré-requisitos para o estudo da sapatilha de ponta. Um comportamento que crie sentimentos negativos nas aulas de dança pode repercutir no estado anímico da aluna, piorando seu desenvolvimento como um todo.

Para avaliar critérios que determinam a prontidão para o uso da ponta, Lin (2011) enumera alguns testes, preconizados por médicos especializados em dança, a serem feitos com as aprendizes. O autor cita o Dr. James Garrick, do Centro de Medicina do Esporte no Hospital *St. Francis*, em São Francisco, Califórnia, o qual afirma que é imprescindível que a bailarina tenha força para subir nas pontas. Tal força pode ser observada através da execução de um *passé*<sup>17</sup> firme na meia-ponta, e a capacidade fazer um *grandplié*<sup>18</sup> no centro, sem oscilação e nenhum ajuste. O estudo ainda faz menção ao Dr. Richard Braver, ex-consultor médico da Capezio<sup>19</sup>, diz que a bailarina deve ser capaz de sustentar a posição em meia-ponta por quarenta e cinco segundos em cada pé, sem vacilar.

Mais especificamente, um estudo feito pelo *Harkness Center for Dance Injuries*<sup>20</sup> (de Nova Iorque), com bailarinas em estado de prontidão para a sapatilha de ponta (conforme determinado por professores de balé), recomendou que as bailarinas adequadas para o

---

<sup>17</sup> Movimento auxiliar em que o pé da perna em movimento passa pelo joelho da perna de base. É como se a perna em movimento desenhasse o número “quatro” junto com a perna de base. O termo *passé* vem do verbo *passer*, que significa “passado” (ORGANIZAÇÃO ANNA PAVLOVA, 2000).

<sup>18</sup> Grand = grande; plié = dobrado. Muito dobrado. Espécie de agachamento mantendo a rotação externa (*en dehors*) do quadril (ORGANIZAÇÃO ANNA PAVLOVA, 2000).

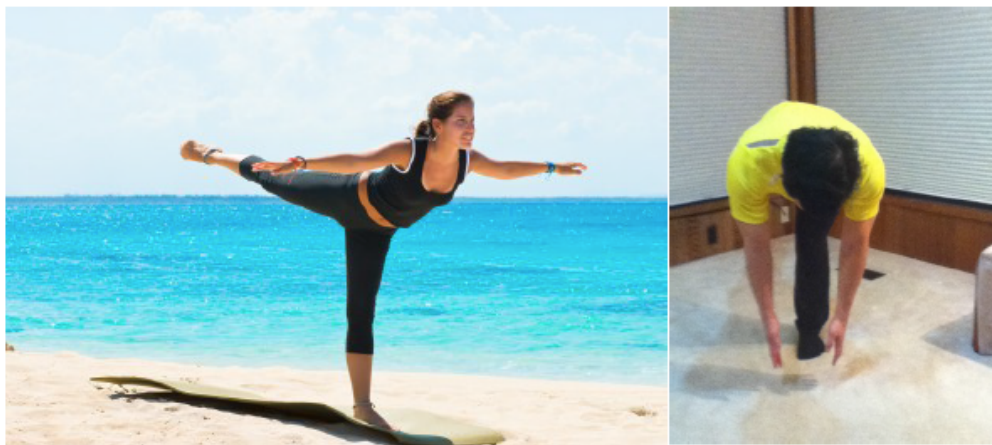
<sup>19</sup> Fábrica de sapatilhas, vestuário e acessórios para dança.

<sup>20</sup> Centro Harkness de Lesões na Dança (tradução nossa).

trabalho de pontas possuíam noventa graus de flexão plantar (pé apontando para baixo), denominado “teste do lápis”; equilíbrio em *relevé-passé* por cinco segundos; manutenção da forma adequada e equilíbrio, enquanto realiza uma pirueta *en dehors* de quarta posição, parando novamente na quarta; manutenção da forma adequada enquanto salta com uma perna por sete a dezesseis repetições; realização de pelo menos três das cinco manobras da posição “avião” mudando a posição do tronco – para cima e para baixo, sem perda de equilíbrio ou forma (LIN, 2011). As fotografias abaixo, retiradas do artigo em questão, exemplificam alguns desses testes.



**Fotografia 4:** Teste do lápis. Fonte: Lin (2011).



**Fotografia 5:** Teste do avião. Fonte: Lin (2011).

Richardson, Liederbach & Sandow (2010) também preconizam que testes motores podem ser úteis para uma aferição mais precisa para a indicação do uso da sapatilha de ponta. Eles podem determinar as habilidades necessárias para um desempenho seguro e bem

sucedido, e são melhores do que os indicadores tradicionalmente aceitos (e isolados) de idade cronológica, anos de formação em dança e amplitude de movimento articular do tornozelo. As autoras partem da premissa de que dançarinas com idade por volta dos doze anos variam muito em termos de maturidade músculo-esquelética e desenvolvimento de habilidades motoras.

Assim, trinta e sete estudantes “pré-ponta” de duas escolas de balé profissionais foram testadas quanto à força muscular, amplitude de movimento da articulação do tornozelo, posição de equilíbrio em uma perna só, alinhamento dinâmico e habilidade de giro. Além disso, os professores de balé das alunas participantes graduaram cada aluna de forma independente em relação à sua prontidão para dançar na ponta. Foram selecionados nove testes, todos supervisionados por profissionais de saúde. Porém, o desempenho em apenas três testes funcionais (teste do avião, teste de salto, e *topple* teste – ou teste de tombo, que consiste na realização de pirueta simples e dupla *en dehors* de quarta posição) foi estreitamente associado com a classificação subjetiva do professor para a prontidão para o uso da ponta (RICHARDSON, LIEDERBACH & SANDOW, 2010). Os três testes são semelhantes a alguns descritos por Lin (2011).

Todos os critérios e formas de avaliação, elucidados acima, são importantes para indicar alunas de balé para a prática das sapatilhas de ponta. Usar esse tipo de calçado é um assunto sério, e tanto a escola de dança quanto o professor devem estar muito comprometidos com a saúde da estudante. De igual modo, os pais e a própria aluna devem ter conhecimento dessa importância. Infelizmente, o *status* de usar sapatilhas de ponta parece chamar mais a atenção entre alunas e familiares, e as pressões sociais dentro do ambiente do balé podem fazer o ritual de passagem parecer mais importante do que ele realmente é (LIN, 2011).

A supervalorização desse ritual por parte de alunas e pais acaba configurando um quadro de ansiedade que pode influenciar o professor no momento da difícil decisão de indicação para o uso da sapatilha de ponta. O quadro abaixo coloca a existência desses possíveis critérios, chamados de subjetivos, que podem pressionar o professor e a escola de dança a considerar aspectos além dos técnicos, físicos e atitudinais das alunas:

**Quadro 3** – Critérios *subjetivos* na indicação para o uso da sapatilha de ponta

CRITÉRIOS	AUTORES
Pressão dos pais	Barringer & Schlesinger (2004); Foster (2010); Jeannin (2007)
Ansiedade das alunas	Barringer & Schlesinger (2004); Lin (2011)
Concorrência entre escolas de dança	Foster (2010)

Tomar a decisão de fazer uma aluna subir nas pontas é algo que não se pode sujeitar à vontade dos pais, ansiosos por ver suas filhas dançarem (JEANNIN, 2007). Muitas das mães das garotas frequentemente pressionam o professor para que as permitam usar pontas antes de estarem realmente aptas. Tal fato pode tornar-se um dilema ético e profissional, principalmente quando a escola vizinha afirma que vai colocar a aluna “nas pontas”, mesmo que a criança seja muito nova e não esteja desenvolvida técnica e/ou anatomicamente (FOSTER, 2010). A ansiedade dos pais é somada à ansiedade natural das aspirantes a bailarinas que sonham em calçar as sapatilhas de ponta o quanto antes.

Barringer & Schlesinger (2004) colocam uma série de argumentos importantes no que diz respeito à responsabilidade do professor, defendendo a ideia de que a decisão deverá ser feita com base em sua habilidade e conhecimento, não devendo se sujeitar a pressões. Os professores precisam proteger suas alunas do risco de causar danos permanentes à estrutura óssea e muscular de seus corpos, ao decidir quando – e se – uma aluna pode usar pontas (o que é uma possibilidade, e não uma inevitabilidade). Tais riscos superam a decepção temporária que uma aluna pode experimentar quando se diz que ela não está pronta ou fisicamente apta para o trabalho de pontas.

Muitos autores fazem referência aos riscos associados ao início precoce da prática em sapatilhas de ponta, chamando a atenção para a grande responsabilidade assumida pela escola de dança e pelo professor responsável pela indicação.

O quadro abaixo enumera algumas ocorrências:

**Quadro 4** – Riscos ao iniciar um trabalho precoce na sapatilha de ponta

RISCOS	AUTORES
Comprometimento da técnica em desenvolvimento	Lin (2011); Weiss, Rist & Grossman (2009)
Desenvolvimento de lesões	Hoogsteyns (2012); Lin (2011); Weiss, Rist & Grossman (2009)
Problemas emocionais: pouca autoconfiança e baixa autoestima	Lin (2011); Weiss; Rist & Grossman (2009)

Assim, problemas de ordem física, técnica e emocional são apontados como os principais decorrentes de uma iniciação nas pontas em momento inadequado. Barringer & Schlesinger (2004) salientam que é preciso fazer as aprendizes e seus familiares entenderem que a técnica em sapatilhas de ponta inicia no momento em que se começa a formação em balé clássico. Afinal, usar sapatilhas de ponta não é a realização do estudo de uma nova técnica: é um aperfeiçoamento a ser praticado e dominado. As alunas estão trabalhando na técnica de ponta toda vez que elas fazem qualquer exercício dentro do programa de ensino do balé, mesmo sem ter as sapatilhas nos pés, uma vez que estes exercícios estão preparando-as para executar movimentos na ponta dos dedos.

Permitir que todas as estudantes do sexo feminino subam na ponta o mais rápido possível não garante o sucesso de uma formação em balé; isso provavelmente afastará mais as alunas do que garantirá a adesão delas. Parte dessa prática está enraizada em uma falta de compreensão da anatomia e da técnica do trabalho de pontas, e parte dela é baseada em uma prática não reflexiva. Muitas alunas com razoável proficiência na meia-ponta inevitavelmente deparam-se com a frustrante realidade de estar nas pontas, desencorajando-as a continuar (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

É importante destacar a política de algumas escolas de dança, no que diz respeito a dançar nas pontas, estabelecendo uma comunicação com os pais e a própria estudante na ocasião do ingresso em um programa escolar. Dessa forma, toda tensão e ansiedade em função da supervalorização do *status* de “bailarina que usa ponta” poderão ser reduzidas (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Algumas possibilidades são oferecidas: a opção de uma preparação para a sapatilha de ponta, requerendo que a criança tenha muitas aulas por semana por ao menos dois anos (pais que não escolherem essa opção estarão conscientes que começar a usar sapatilha de ponta poderá não ser uma realidade para sua filha); realizar uma avaliação física inicial para analisar possíveis problemas anatômicos da criança, para que tanto ela quanto os pais estejam preparados para aceitar possíveis inadequações para o uso da ponta (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Além disso, o uso das sapatilhas pré-ponta, surgidas recentemente e amplamente divulgadas no mercado brasileiro (MELO, 2012), pode ser uma boa estratégia para um fortalecimento mais gradativo do corpo, sem que exista a preocupação imediata de subir na ponta dos pés. É possível que isso ajude também a diluir a ansiedade de chegar logo às pontas: a sapatilha pré-ponta pode acabar funcionando como um *status* de estar “quase lá”.

Assim, além do conhecimento, experiência e uma boa comunicação com alunas e pais, orientações úteis podem ser obtidas ao falar com podólogos e ortopedistas que trabalham com bailarinos; ao frequentar seminários e convenções; e ao consultar vendedores especialistas nas lojas de dança (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

Nos Estados Unidos, muitas faculdades oferecem cursos de anatomia, e alguns destes cursos são projetados principalmente para especialistas da dança. Trabalhar em conjunto com profissionais de saúde é também importante, indicando quando as alunas estão em um estágio apropriado em seu crescimento e desenvolvimento físico para começar na ponta (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004).

### 3.4 A SAPATILHA DE PONTA: SÍMBOLOS E SIGNIFICADOS

*Are we ‘human’? Or are we ‘dancer’?*

*The Killers*<sup>21</sup>

#### 3.4.1 O ritual de passagem

O balé, como uma forma de arte, difere muito de esportes profissionais, embora ambos os campos visem transgredir os limites do corpo humano. No entanto, enquanto desportos

---

<sup>21</sup> Somos humanos? Ou somos dançarinos?

Trecho da música *Human*, composta pela banda Americana *The Killers*, formada em 2002.

celebram o corpo e medem suas performances, o balé visa transcender o corpo tangível, escapando do mundo material banal, e encantando o público (HOOGSTEYNS, 2012).

A autora reflete sobre a sapatilha de ponta numa dimensão em que a bailarina e seus sapatos são considerados como um conjunto único, íntimo e híbrido, fazendo uma reflexão relacionada à maneira na qual pessoas e coisas influenciam-se mutuamente: enquanto um indivíduo aprende a usar um objeto, tanto o sujeito quanto o objeto mudam (HOOGSTEYNS, 2012). Analogamente, Sampaio (2013, p. 169) destaca que “para as bailarinas, a sapatilha de ponta precisa ser a continuação do próprio pé, e não um anexo à parte. Para que o trabalho possa se desenvolver produtivamente, a sapatilha deve ser adaptada como uma luva [...]”.

No início da prática nas pontas, todas as alunas utilizam mais ou menos o mesmo tipo de sapatilha. Porém, quando vão se tornando mais familiarizadas com elas, novas necessidades pessoais são descobertas e desenvolvidas para seus pés. Assim, a bailarina desenvolve uma preferência por um determinado tipo de sapato de ponta, tratando-os de forma peculiar, e terá dificuldades em mudar para um modelo diferente, pois seus músculos posturais, das pernas e dos pés serão ajustados a um padrão específico. Da mesma forma, sapatilhas usadas só servirão para essa dançarina em particular. Além disso, talvez ela não seja capaz de usar o primeiro tipo de sapatilhas que já usou. Isso leva a crer que o treinamento e as habilidades adquiridas podem alterar o corpo, o quadro emocional e a relação da bailarina com a sapatilha de forma imensurável (HOOGSTEYNS, 2012).

O objetivo final da bailarina é, portanto, fundir-se com seus sapatos enquanto dança. Movendo-se na ponta ela deve produzir uma imagem e um sentimento de naturalidade. Como foi dito, o surgimento das sapatilhas de ponta na era romântica trazia toda uma essência sobrenatural. A bailarina representava uma figura quase ilusória, um ser emblemático de pureza, e de certa forma, esse significado tem perdurado até os dias de hoje: a compra do primeiro par de sapatilhas de ponta é considerado um grande evento, quando professores, familiares e câmeras estão presentes. Naquele momento, a aluna entra no reino adulto do balé, e pode-se afirmar que é realmente um rito de passagem (HOOGSTEYNS, 2012).

Sapatilhas de ponta criam uma espécie de magia. São calçados cor-de-rosa bonitos e brilhantes. Patricia Storelli (2011), no prefácio de seu livro intitulado *The Magic of Pointe Shoes*, lembra de seu primeiro par de sapatilhas, e do local onde a comprou:



O interior da loja parecia um templo sagrado para mim: cadeiras douradas com tecidos brocados para provar as pontas, espelhos antigos, e em todos os lugares, aquele cheiro particular de sapatilhas novas! Tantas memórias estão relacionadas àquele cheiro, e tantos anos se passaram (STORELLI, 2011, p. V, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Barringer & Schlesinger (2004) confirmam esse sentimento de magia, que fazem as aprendizes sonharem com o momento de calçar as sapatilhas e saírem rodopiando lindamente pelos palcos. Elas ainda arriscam dizer que nenhum outro evento na vida de uma aspirante a bailarina prevê-se com tanta emoção, como a passagem para o primeiro par de sapatilhas de ponta. Frequentemente, no entanto, esse entusiasmo oficial é substituído por desilusão e dor durante o processo de adaptação.

A primeira aula de ponta muitas vezes acaba por ser muito decepcionante: as sapatilhas parecem extremamente duras e desconfortáveis, e machucam os pés. Estes precisam ajustar-se ao sapato apertado e tornar-se muito forte, a fim de lidar com a pressão sobre os dedos. Subir e descer da ponta, ficar de pé sobre uma perna ou fazer piruetas são verdadeiras conquistas e levam anos de um penoso trabalho (HOOGSTEYNS, 2012).

Reinhardt (2008) fala de sua ansiedade ao querer calçar as sapatilhas de ponta o quanto antes, mas destaca os desafios que se fizeram presentes quando esse momento chegou:

Claro que eu queria subir nas pontas o mais rápido possível. Infelizmente, dominar a arte da dança não era algo tão rápido nem suave quanto eu imaginava no início. Aprender a dançar nas pontas me tomou muito tempo e me exigiu não apenas força e determinação, mas sobretudo a paciência necessária (REINHARDT, 2008, p. 12, tradução nossa).<sup>23</sup>

Storelli (2011) também relata um misto de excitação e frustração ao iniciar suas primeiras aulas na ponta. Após a alegria inicial, as primeiras bolhas e lágrimas vieram. Além disso, ficava bastante desapontada quando não conseguia realizar um passo da maneira como o professor pedia. Percebeu também que a eterna luta para encontrar o par de sapatilhas ideal tinha apenas começado.

---

<sup>22</sup> *The interior of the shop looked like a sacred temple to me: golden chairs with brocade fabric to sit and try shoes on, ancient mirrors, and everywhere, that particular smell of new pointe shoes! So many memories are related to that smell, and so many years have gone by.*

<sup>23</sup> *Of course I wanted to get up on pointe as soon as I could. Unfortunately, mastering the art of dancing didn't go as quickly and as smoothly as I had imagined at first. Learning how to dance on pointe took me a lot of time, and required not only strength and determination, but above all the necessary patience.*

De modo geral, as pessoas experimentam vários limites emocionais durante uma trajetória de aprendizagem com um objeto, e isso não é diferente com as bailarinas clássicas. Após observar a excitação/frustração inicial com o primeiro par de sapatos, vários acontecimentos marcantes vêm a seguir: a primeira apresentação na ponta, as primeiras audições, bem como, possivelmente, a primeira lesão. Ao longo da carreira de uma bailarina, o nível de seu trabalho de ponta sempre será decisivo para garantir bons resultados dentro de uma carreira que é marcada por vários processos de seleção (HOOGSTEYNS, 2012).

### 3.4.2 Dos símbolos que definem uma bailarina

Quando se fala em balé clássico, ele normalmente é associado à figura da bailarina: uma criatura delicada, de aparência impecável, vestindo uma saia de tule (o *tutu*) e dançando na ponta dos pés. “É evidente o quanto a identidade da bailarina clássica é expressa nos acessórios e roupas que ela usa, ou no quanto uma bailarina se constrói pelo que veste, pela sua performance.” (DOS SANTOS, 2009, p. 86).

O Romantismo marcou uma verdadeira ruptura na encenação, bem como na sua vestimenta. Quando a bailarina Marie Taglioni subiu na ponta dos pés, fez uma proeza que se tornou reservada às mulheres, o que exaltou a figura feminina e mitificou a bailarina, permitindo-a alcançar movimentos, posições e estatura impossíveis em outro tipo de calçado, tornando a dança nas pontas um elemento essencial do balé. A dança do período romântico enfatizou a fragilidade feminina ou a dependência para com a autoridade do homem (HANNA, 1999).

A sapatilha de ponta e o *tutu*, portanto, parecem ser os principais ícones que representam o balé clássico:

“Embora o guarda-roupa clássico tenha evoluído [...], a preferência das meninas (com o apoio da mídia e dos artefatos culturais, que frequentemente veicula a imagem da bailarina envolta em tules) é o corpete ajustado ao corpo e a famosa saia vaporosa composta por várias camadas de tecido – o *tutu*. Arrisco-me a dizer que ele é o símbolo máximo de uma bailarina, seguido pelo par de sapatilhas de pontas. [...] Talvez o *tutu* esteja para uma menina como o vestido de noiva está para uma mulher, em uma convenção bem tradicional. Das garotas que se interessam pelo balé, a preferência pelo *tutu* é quase uma unanimidade” (DOS SANTOS, 2009, p. 61-62).

Para os professores de dança da época romântica, como Carlo Blasis, calçados e vestimentas para a dança foram uma reflexão tardia. Ilustrações presentes em seu tratado de dança mostram que os alunos dos anos 1820 usavam roupas brancas imitando uma antiga cortina grega, marcas da influência da cultura greco-romana durante a Revolução Francesa, com uma blusa frouxa, sem mangas e uma saia solta. Este traje foi complementado por sapatos macios e confortáveis, que permitiram alongamentos e extensões dos pés (KANT, 2007).

A autora destaca que o traje de balé até 1830 tinha se distinguido pela apropriação de modas da sociedade. Durante os séculos anteriores, o traje no palco ou era escolhido aleatoriamente (a dançarina levava o que estava disponível, e o papel desempenhado era irrelevante, especialmente se ela tivesse que pagar pelo figurino), ou, mais importante, indicava a classe social da usuária e sua posição dentro de uma hierarquia aristocrática (KANT, 2007).

A moda mudou bastante ao longo do tempo: da ascensão ao poder de Napoleão em 1799 para a década de 1820, vestidos de cintura alta eram usados pela imperatriz Josefina Bonaparte, e começaram a entrar no vestuário feminino. Eram vestidos que acentuavam o corpo, sem aprisioná-lo (KANT, 2007). A partir da década de 1830, a moda feminina estava mais focada no espartilho apertado e cintura estreita com saias cheias. O movimento livre e sem restrições tornou-se cada vez mais difícil. As bailarinas também passaram a usar corpetes (primeiro reforçados com espinha de peixe, mais tarde, com fios de aço) para adquirir a “cintura de vespa” (KANT, 2007).

O traje do bailado romântico era diferente do vestido elegante no comprimento das saias. Expor os braços nus ou o decote era comum na moda feminina; mas expor tornozelos, panturrilhas e coxas, não (KANT, 2007). Na época, a atenção masculina (na dança e na vida social) em relação ao corpo da mulher era voltada para as mãos e pés femininos, parecendo existir, ao mesmo tempo, um caráter de pureza e eroticidade (DOS SANTOS, 2009).

De acordo com Kant (2007), os figurinos do balé quebraram a tradição: com o tempo, eles passaram a ser completamente novos, não mais tinham representantes na vida comum, fora do teatro. Nenhuma classe social ou profissão usava tais trajes. A distância entre as roupas usadas no palco e fora dele abriu caminho para um tipo de aparência com um conteúdo

simbólico completamente novo, através do qual as mulheres foram redescobertas em cena, em termos de aparência e valores comportamentais.

Dos Santos (2009), ao observar a figura da bailarina clássica, percebe que ela sempre está limpa, bonita e arrumada, e nada está fora do lugar. O balé, com seus movimentos, posturas e vestimentas, colabora para esse processo de embelezamento. Ao refletir sobre estes aspectos, Miskec (2014) argumenta que tanto o material simbólico do balé como os princípios que o define como forma de arte, contêm ideologias opressivas sobre a feminilidade: “O balé é o espaço perfeito para o ideal de feminilidade: corpos magros, saias com babados, ausência de discurso; movimentos graciosos que fazem tudo parecer fácil, escondendo a dor, angústia física para a beleza” (MISKEC, 2014, p. 483, tradução nossa)<sup>24</sup>.

Dos Santos (2009) compreende, então, que a prática do balé clássico é constituída por uma série de ações e símbolos que conferem sentido à sua realização. Tais sentidos extrapolam o mero aprendizado de uma técnica ou de uma dança codificada, trazendo consigo uma construção social que o identifica como *performance* de gênero, através do aprendizado dos modos de ser menina.

Assim, a bailarina, juntamente com seus símbolos (carregados de significados), é uma figura bastante comum no cotidiano da infância feminina. Peers (2008) identifica que bonecas, filmes e livros frequentemente abordam o balé como tema, muitas vezes associando-o aos contos de fada, funcionando como espécie de receita de infância saudável para meninas<sup>25</sup>. A forte associação entre meninas, balé e acessórios, que denota uma feminilidade convencional, muitas vezes obscurece o balé enquanto forma de arte, que possui uma mensagem bem mais ampla do que uma mera forma de vestimenta associada ao público feminino (TURK, 2014).

O estímulo à prática do balé clássico para meninas tem sido frequente, aumentando a sua popularidade a partir do início do século XX. A reputação da bailarina clássica, no entanto, nem sempre foi tão bemquista, o que será visto no tópico a seguir. Apesar de não ser uma

---

<sup>24</sup> *Ballet is the perfect space for ideal femininity: thin bodies, frilly skirts, speechlessness; graceful movements making it all look easy while hiding the pain, physical anguish for beauty.*

<sup>25</sup> Dos Santos (2009), ao tentar localizar referências a meninos que dançam no universo dos brinquedos, não conseguiu encontrar nenhuma, e afirmou que, se é que existem no mercado temas de balé para meninos, estes são sem dúvida muito raros.

temática que trata diretamente da sapatilha de ponta, julgou-se importante destacá-la, uma vez que ajuda a contextualizar a importância que a bailarina (e seus ícones, sendo a sapatilha de ponta um deles) tem atualmente dentro do universo infantil das meninas, contribuindo para a identificação com uma *performance* de gênero feminino.

### 3.4.3 Significados de ser bailarina ao longo do tempo

Embora atualmente o balé clássico seja visto como uma arte exaltada, nobre, e também como uma forma de cultura essencialmente feminina, o balé tem tido uma variada reputação histórica ao longo dos últimos dois séculos: a figura da bailarina, que atualmente tem sido associada à mulher perfeita e admirada, em outros momentos representou uma subclasse perigosa de mulheres levianas (PEERS, 2008).

Um desprestígio na dança foi causado pelas revoluções francesa e industrial (séculos XVIII e XIX), período relacionado ao pecado, frouxidão moral e inimigo da vida espiritual; e o corpo, até então instrumento de prazer, passou a ser um instrumento de produção. Por isso e pela baixa remuneração da profissão, a dança não era atrativa para os homens, que renunciaram à profissão, passando as mulheres a ter mais oportunidades de apresentação. No entanto, a questão da prostituição era latente, e as "garotas de balé" tinham uma conotação negativa até meados do século XX (DE ASSIS & SARAIVA, 2013, p. 307).

No final do século XIX e início do XX, imagens contraditórias de bailarinas coexistiram, e algumas meninas, que se dedicavam a dançar como uma forma de arte faziam-no ao lado de quem procurava um patrono rico para pagar as suas contas – e de suas famílias (PEERS, 2008).

De um lado estavam bailarinas celebridades, a exemplo de Marie Taglioni, que criaram um novo paradigma, incomparável para a época, antecedendo o surgimento de uma demanda feminista pela igualdade de oportunidades de trabalho por quase uma geração (PEERS, 2008). De acordo com Anderson (apud DE ASSIS & SARAIVA, 2013), inúmeras bailarinas tentavam imitar Taglioni. Apesar da ilusão de feminilidade ser associada a uma visão sobrenatural, causada pelo corpete justo, saia mostrando o tornozelo, somente pescoço e ombros desnudos e pés *en pointe*, nela prevalecia a ausência de qualquer vestígio de expressão carnal na forma de dançar, e por isso o estilo de Taglioni era considerado virginal.

Segundo Hanna (1999), porém, bailarinas também eram uma fonte de excitação e até de satisfação sexual. A exibição de pernas no balé atraía a atenção de homens ricos, que se apaixonavam pelas bailarinas e clamavam por recompensas íntimas. Bailarinas de menor prestígio acabavam deixando os palcos para se tornarem prostitutas. A imagem da bailarina como símbolo sexual estava também em conformidade com o menosprezo pelas mulheres no meio artístico, rastreado por historiadores de arte feministas nos Estados Unidos durante os anos 1970 (PEERS, 2008). É possível que o desprestígio tenha contribuído para uma segregação ocupacional entre os sexos no meio da dança:

Como o teatro e a sinfonia, a dança é, até certo ponto, ocupacionalmente diferenciada e segregada no sexo, separando os executantes, coreógrafos ou compositores, e diretores ou empresários – sendo mais poderosas e de dominação masculina as posições “não-dançantes”. As mulheres têm menos mobilidade ao longo dos segmentos dessa carreira do que os homens. Raramente elas se exercitam em outras disciplinas ou em passatempos de equipe que favoreçam as habilidades empresariais (HANNA, 1999, p. 181-182).

Peers (2008) afirma que no século XX o balé começava a mudar um pouco seu *status* por volta de 1910, através da imagem da bailarina Anna Pavlova, que com sua dedicação, carisma e refinamento exerceu bastante influência entre as meninas que desejavam se profissionalizar. A autora afirma que, além disso, o recrutamento de Sergei Diaghilev<sup>26</sup> de algumas meninas das classes média e alta para o seu corpo de baile abriu este caminho como possibilidade de carreira para as mulheres (embora algumas bailarinas de sucesso da época tenham vindo de famílias oriundas de classes menos abastadas). Na Grã-Bretanha, por exemplo, o balé tornou-se popular durante o período entre guerras, e era visto como uma carreira em que uma menina/mulher poderia ser vista como profissional independente, estando em conformidade com os ideais de feminilidade<sup>27</sup> almejados para a mulher (PEERS, 2008).

As oportunidades oferecidas ao sexo feminino no meio artístico possivelmente exerceram enorme fascínio sobre a imaginação de meninas. A identificação direta do balé com a infância foi reforçada pelas *Baby ballerinas*, no início dos anos 1930. Meninas provenientes de famílias refinadas, exiladas por conta da Revolução Russa, recebiam instruções de dança em

---

<sup>26</sup> Empresário russo, que desempenhou um papel importante para o balé do século XX. Dirigiu o *Ballet Russes*, que tinha os melhores jovens bailarinos da Rússia e um repertório que contava com coreografias inovadoras (CRAINE & MACKRELL, 2010).

<sup>27</sup> “Habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero” (BUTLER, 2003, p. 200).

comunidades de refugiados. Ainda muito jovens tornavam-se profissionais, pois necessitavam de renda, tendo em vista que o afastamento da terra natal deixou-as empobrecidas. Assim, estas meninas costumavam fazer turnês internacionais, representando papéis de mulheres com o dobro de sua idade (PEERS, 2008).

Na segunda metade do século XX, a figura da bailarina inglesa Margot Fonteyn<sup>28</sup> contribuiu para o fascínio cultural pela bailarina (assim como Pavlova no início do mesmo século). Considerada uma mulher perfeita, ela agregou ingredientes britânicos para a dança: assexuada, fria e respeitável (PEERS, 2008). Apesar de na vida pessoal ter tido um caso amoroso escondido e um discreto casamento posteriormente, Fonteyn também transmitiu a ideia da bailarina como uma mulher bem comportada (PEERS, 2008).

Nos dias de hoje, percebe-se a ambiguidade da figura da bailarina, presente ao longo da história: por um lado, ela carrega valores de boa moça, refinada, educada e perfeita; por outro, a profissão de bailarina nunca foi inteiramente bem vista. Talvez por conta dessas questões paradoxais, o balé tem sido normalmente valorizado como alternativa para meninas em formação, uma vez que tradicionalmente o ensino do balé está ligado à boa educação e etiqueta<sup>29</sup> – o que representa os interesses de famílias sobretudo de classe média e alta. Porém, esta mesma família acaba não incentivando a profissionalização, pois considera que a adolescente deva fazer um curso universitário que lhe traga mais “futuro”.

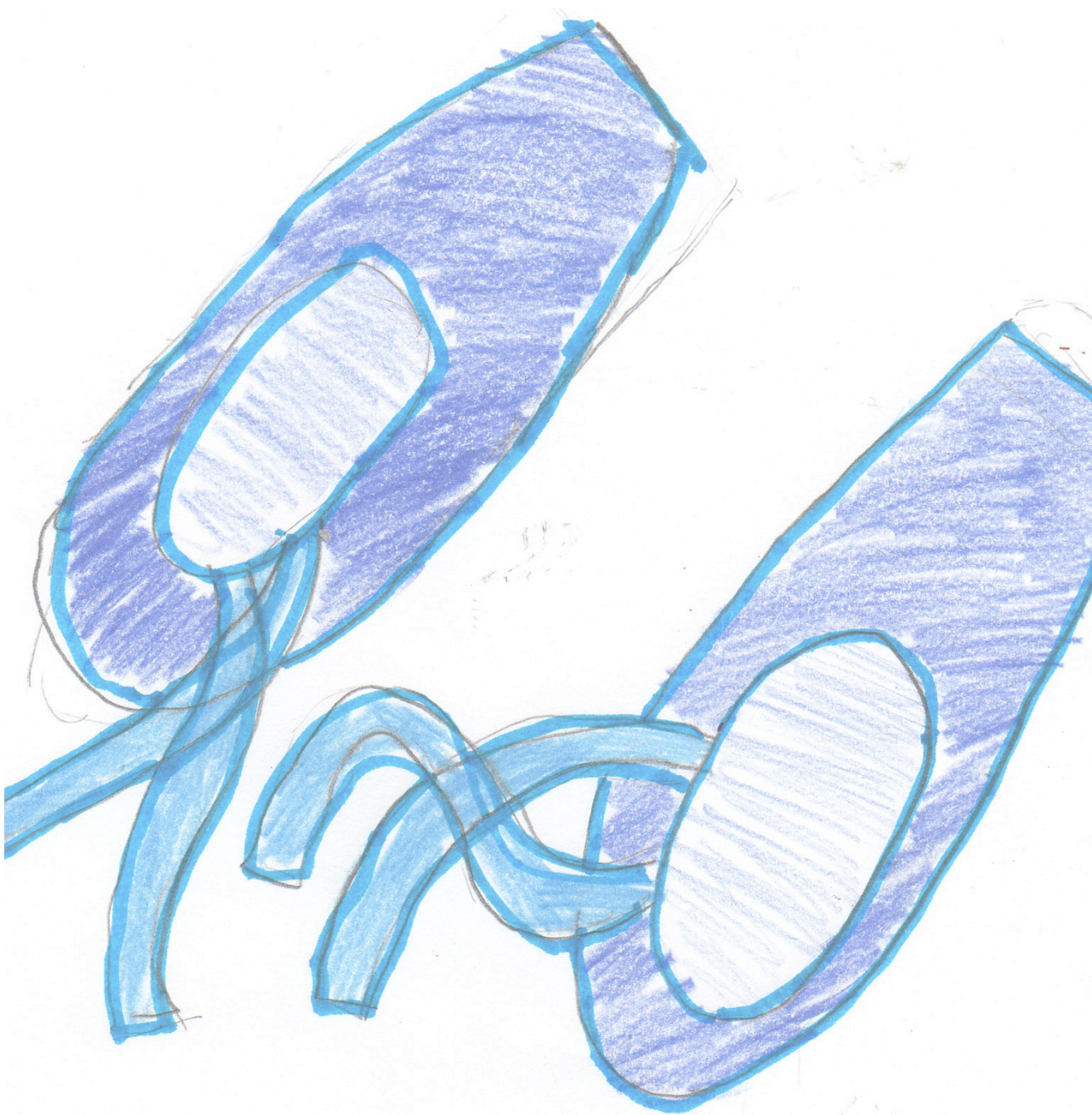
O balé, portanto, tem feito parte da rotina de milhares de meninas, que têm seus sonhos alimentados pela família (muitas vezes apenas) durante a infância, podendo funcionar como entretenimento, exercício físico, expressão artística e até mesmo (talvez principalmente) como educação postural e comportamental. Talvez todos estes motivos coexistam, fazendo com que o balé exerça grande fascínio entre as meninas, principalmente as pré-escolares (e suas mães), sendo comum que elas apareçam nas ruas vestidas como se estivessem prontas para subir ao palco, ostentando os seus símbolos – sapatilhas, *collants*, asas, tiaras e *tutus*.

---

<sup>28</sup> Margot Fonteyn (1919-1991) foi considerada a bailarina mais famosa de sua época no âmbito internacional. Fez muito sucesso dançando ao lado de Rudolf Nureyev, parceria que chegou a durar uma década e meia (CRAINE & MACKRELL, 2010).

<sup>29</sup> “[...] a dança e a etiqueta estiveram sempre ligadas, e já os manuais de dança do Renascimento estavam cheios de regras respeitantes ao porte e comportamento.” (HOMANS, 2010, p. 47-48).

## PERCURSO METODOLÓGICO



A09 (8 anos)



## **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

### **4.1 Caracterização do Estudo**

Propôs-se um estudo descritivo, exploratório, conduzido pela abordagem qualitativa. No estudo descritivo, a principal finalidade é especificar as propriedades, características e perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer fenômeno que se submeta à análise, descrevendo tendências de um grupo ou população (SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2006). A pesquisa exploratória é uma investigação empírica, que tem por propósitos: desenvolver hipóteses; aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para desenvolver uma pesquisa futura mais consistente; clarificar conceitos (MARCONI & LAKATOS, 1999). A pesquisa qualitativa é fundamentada na tentativa de compreender um fenômeno na perspectiva dos sujeitos que o vivenciam, lidando com interpretações das realidades sociais, procurando compreender detalhadamente significados e características apresentadas pelos participantes (BAUER & GASKELL, 2013).

### **4.2 Cenários do Estudo**

Participaram da pesquisa seis instituições privadas de ensino do balé clássico do Recife. Não existem na cidade escolas profissionalizantes de balé; tradicionalmente, as instituições de ensino que se dedicam à formação em balé clássico no Recife são predominantemente de caráter privado, que funcionam sob a nomenclatura de academias de dança, escolas, cursos livres, etc. Dentre elas, as que têm atuado de forma consistente na preparação de bailarinos clássicos apresentam tradição no ensino do balé, sob direção de profissionais experientes (como artistas e como professores), reconhecidas por terem um ensino de qualidade.

Apesar de não terem como fim a formação profissional, têm prestado um serviço sistematizado, gerando a possibilidade de alguns alunos vislumbrarem uma carreira na área da dança, na cidade ou fora dela. Dessa forma, o aluno que pretende levar sua formação a sério, elege geralmente instituições como as que foram selecionadas para o estudo.

Para a escolha das instituições participantes da pesquisa, foram consideradas, na cidade do Recife, as que obedeceram aos seguintes critérios:

- Tempo de funcionamento, com preferência para as que tivessem mais de cinco anos de atividade;

- Número de alunos matriculados, em que foram priorizadas as com mais de noventa alunos;
- Relevância na cena pernambucana e/ou fora dela, participando dos principais eventos de dança da cidade e/ou fazendo parte de festivais e concursos no Brasil e em outros países;
- Profissionalização de bailarinos, ou alunos que têm conseguido bolsas de estudos fora do Recife para formações profissionalizantes em Dança.

### 4.3 Participantes do Estudo

Para atingir os objetivos do estudo, foram considerados, após a escolha das instituições, os indivíduos diretamente envolvidos no processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta – professores e alunas de balé clássico. Destacam-se abaixo os critérios de elegibilidade dentro do universo de tais participantes:

#### Critérios de Inclusão

Professores de balé clássico:

- Trabalhar com técnica de sapatilhas de ponta, tendo ao menos cinco anos de experiência com o seu ensino.

Alunas de balé clássico:

- Ter entre oito e doze anos de idade;
- Estar no estágio de formação que antecede a prática de sapatilhas de ponta.

Considerou-se importante contar com as alunas que ainda não tinham a vivência de usar sapatilhas de ponta, mas estavam próximas disso, apresentando expectativas para o momento, com o intuito de investigar os significados conferidos pelas meninas ao calçado e identificar as percepções delas sobre os requisitos necessários ao seu uso. De acordo com informações fornecidas pelas instituições, as alunas podiam pertencer a uma faixa de idade que variava entre dez (ou até mesmo nove, em alguns casos) e onze anos de idade.

Como as alunas entrevistadas estavam no momento de expectativa para o uso da sapatilha de ponta no período da coleta, ampliou-se a faixa de idade de alunas participantes – oito a doze anos de idade – dando a possibilidade de considerar algumas meninas que porventura tenham tido uma indicação mais precoce, ou mais tardia, que por motivos diversos não se encontravam prontas numa menor idade para o uso das pontas, ou até os casos de alunas que ingressaram mais tarde no balé.

### Critérios de Exclusão

Professores de balé clássico:

- Estar de licença médica ou afastado por algum outro motivo;
- Professores que não estejam trabalhando com a técnica de sapatilhas de ponta no período da coleta.

Alunas de bale clássico:

- Não estar frequentando as aulas por motivos de doença/lesão;
- Alunas que já tenham usado sapatilha de ponta em algum outro contexto ou situação.

#### **4.3.1 Critério de amostragem**

A partir da caracterização do perfil das seis instituições, chegou-se à conclusão de que o número de professores atuantes na técnica de sapatilhas de ponta variou de um a quatro por instituição. Dessa forma, foram contabilizados um total de quinze professores ministrando aulas de ponta no período da coleta. Uma das professoras não obedeceu aos critérios de inclusão, por ter menos de cinco anos de experiência com o ensino da técnica de ponta, resultando catorze professores. Portanto, para os professores foi adotada a amostragem por exaustão, uma vez que todos os professores aceitaram participar da pesquisa, e por saturação teórica, tendo em vista que o processo de análise chegou ao ponto de apresentar repetição das informações coletadas.

Quanto ao número de alunas que estavam no período de expectativa da prática de sapatilhas de ponta no momento da coleta, percebeu-se que os números variaram de uma instituição para outra, totalizando um valor aproximado de sessenta alunas com possibilidade de participar do estudo. Neste caso, a opção adotada foi a de amostragem por saturação teórica, resultando em onze alunas participantes do estudo.

Segundo Fontanella et al. (2011), o fechamento da amostragem por exaustão preconiza a abordagem de todos os sujeitos elegíveis, devendo-se justificar por que se interrompeu o processamento de novas observações e o recrutamento de novos participantes. Em relação à amostragem por saturação teórica, Fontanella, Ricas & Turato (2008), comentam que ela é utilizada para definir o tamanho final de uma amostra em estudo, quando os dados obtidos passam a apresentar certa redundância ou repetição, de acordo com a avaliação do pesquisador. O *software* utilizado na organização dos dados (que será apresentado mais adiante) também funcionou como instrumento importante para verificar a existência da saturação teórica, por possuir ferramentas que permitem esta identificação.

#### 4.4 Coleta de Dados

Como técnica de coleta de dados, adotou-se a entrevista semiestruturada para os professores e alunas. Para as crianças, percebeu-se a necessidade de trabalhar com uma técnica a mais, pois segundo Minayo (2010) elas expressam-se de diversas formas, sendo notória a utilização de recursos da comunicação simbólica, verbal e não-verbal. Além da entrevista semiestruturada, portanto, foi utilizada solicitação de desenho(s) e narrativa da(s) imagem(ns) construída(s). Os dados coletados nas duas técnicas foram triangulados.

De acordo com Rosa & Arnoldi (2008), a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela existência de questões formuladas segundo um roteiro de tópicos selecionados, de maneira a permitir que o sujeito verbalize pensamentos, tendências e reflexões com profundidade e subjetividade sobre os temas apresentados, na tentativa de avaliar crenças, sentimentos, valores, vivências, razões e motivos, acompanhados de fatos e comportamentos. Assim, as questões seguem uma formulação flexível, ficando as minúcias por conta do discurso dos participantes e da dinâmica pela qual a entrevista é naturalmente encaminhada.

Em relação à técnica de desenho juntamente com a narrativa do mesmo, Wechsler & Nakano (2012, p. 8) afirmam que

Desenhar e falar sobre o desenho é uma técnica extremamente potente já nos momentos iniciais de contato com a criança, pois permite ir estabelecendo elos importantes entre o profissional que deseja conhecer a criança e esta que começa a revelar a dinâmica do seu psiquismo para um adulto, até então, estranho a ela.

O desenho infantil revela pensamentos e sentimentos do inconsciente, uma vez que ao registrar grafismos na superfície do papel, lançando mão de cores e formas, deixa transparecer elementos do estado emocional (WIDLÖCHER & ROCHA, 1971).

Dentro da realidade profissional da pesquisadora, percebeu-se que as alunas de balé clássico, de modo geral, apreciam bastante o desenho, desde as faixas etárias correspondentes aos primeiros anos da prática do balé (dos quatro aos seis anos, que correspondem ao pré-balé ou *baby class*) até a pré-adolescência. É bastante comum receber das alunas vários bilhetes e cartas, com mensagens de carinho, em que essas cartas vêm repletas de desenhos que fazem referência ao universo do balé: fadas, cisnes, sapatilhas de ponta, princesas, corações e estrelas.

Para os professores, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Formulário de entrevista para caracterização da amostra;
- Roteiro para entrevista semiestruturada.

O roteiro para entrevista semiestruturada contou com questões norteadoras, visando responder aos objetivos do estudo. Tais questões foram criadas levando em consideração a literatura adotada, as vivências da pesquisadora com o ensino do balé clássico e o processo de indicação para a sapatilha de ponta.

Assim, foram utilizadas as seguintes questões norteadoras para a entrevista semiestruturada: 1) Como ocorre o processo de indicação para o uso das sapatilhas de ponta? 2) Quais os critérios que você utiliza na indicação do uso da sapatilha de ponta? Por que? 3) Existem outros fatores que interferem nesse processo de indicação? Qual(is)? 4) Se você já usou sapatilha de ponta, como foi sua experiência durante o processo de indicação? A sua prática profissional atual na indicação para a sapatilha de ponta é influenciada pela sua vivência de aluno(a)?

Para as alunas, houve uma técnica de coleta a mais, em que foram aplicados:

- Formulário de entrevista para caracterização da amostra;
- Roteiro para entrevista semiestruturada;
- Roteiro para desenho e narrativa.

As questões norteadoras para a entrevista semiestruturada foram: 1) Por que você faz Balé? 2) O que significa para você usar a sapatilha de ponta? 3) O que você acha importante para começar a usar sapatilhas de ponta? 4) Você se sente preparada para usar sapatilha de ponta? Por quê?

O roteiro para o(s) desenho(s) e narrativa da(s) imagem(ns) construída(s) contou com a solicitação de desenho(s) para as alunas, no momento anterior à entrevista, e auxiliou na interação entre entrevistadora e participante. Foi solicitado a elas que inicialmente fizessem um desenho livre; em seguida, foi pedido um ou mais desenhos que representassem a sapatilha de ponta. Após a construção da(s) imagem(ns), a criança falou o que o desenho significava para ela.

A pesquisadora ainda contou com o Diário de Campo como instrumento adicional, onde foram registradas suas impressões em relação aos participantes do estudo durante o período de coleta, impressões estas que foram úteis para a análise do contexto das falas obtidas nas entrevistas e/ou narrativas sobre os desenhos.

A coleta foi realizada individualmente, no local de maior conveniência para os participantes. Muitas aconteceram na própria instituição ou qualquer outro local sugerido pelo participante. Em ambas as situações, o local destinado à coleta era reservado, livre de ruídos e influências de qualquer outra pessoa, possibilitando aos participantes uma maior liberdade para expressar suas vivências, sentimentos e opiniões. Tanto a narrativa do desenho pela criança, quanto as entrevistas semiestruturadas dos professores e alunas foram gravadas, para garantir que informações relevantes não se perdessem. O equipamento utilizado para garantir a gravação foi o *Ipad Mini*, da marca *Apple*, através do aplicativo *Quickvoice Recorder* para gravador de voz, disponível gratuitamente e considerado de boa qualidade. As falas foram posteriormente transcritas e analisadas. Todo o processo foi conduzido pela pesquisadora.

Os instrumentos foram submetidos a um teste piloto, para verificação de sua adequabilidade aos objetivos propostos. O teste foi realizado com professores e alunas de balé clássico que não estavam vinculados às instituições participantes da pesquisa, e aconteceu entre os meses de fevereiro e março de 2015. Posteriormente, deu-se início a fase de coleta, tendo esta duração de abril a setembro de 2015.

#### **4.5 Análise dos Dados**

Os dados obtidos no formulário de entrevista para caracterização da amostra compuseram um banco de dados, que foram tabulados e expressos de forma descritiva, relacionando-os posteriormente às questões subjetivas do discurso. As entrevistas semiestruturadas e as narrativas do desenho foram transcritas na íntegra, no mesmo dia ou no dia imediatamente posterior em que foram realizadas, possibilitando a manutenção e registro em tempo hábil das impressões e nuances referentes à fala observada pela pesquisadora – como pausas, entonações, expressões faciais, etc.

Foi adotada a análise de conteúdo segundo Bardin (2011), entendida como um conjunto de técnicas metodológicas para análise das comunicações, podendo possuir um leque de instrumentos. Ou ainda, um instrumento único, porém marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação vasto. O fator comum entre essas técnicas é a inferência, baseada na dedução, atraindo o investigador tanto para o latente quanto para o não aparente nas mensagens transmitidas.

A sistematização da análise de conteúdo temática foi realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2011).

Na primeira etapa, foi realizada uma leitura exaustiva e compreensiva do material, a fim de alcançar uma visão geral dos dados, apreender as suas particularidades e identificar os processos de classificação a serem adotados.

Em seguida, foi feita a exploração dos dados, realizando-se procedimentos de codificação e categorização. Utilizou-se o *software Atlas.ti for Mac* para auxiliar no processo de codificação e organização dos dados. O *Atlas.ti* é um programa que apresenta ferramentas que possibilitam a extração, categorização e interligação de segmentos de informação de um grande volume de documentos (GIBBS, 2009). O processo utilizado para a análise dos dados no programa acontece da mesma forma que na codificação manual. O pesquisador é responsável pela codificação e a classificação, mas o programa oferece um meio de armazenamento e sistematização dos dados, tornando-os de fácil acesso aos códigos criados pelo pesquisador. Num mesmo projeto, é possível organizar arquivos de texto, gráficos, áudio e vídeo, juntamente com a sua codificação e memorandos (CRESWELL, 2010; FLICK, 2009).

Na pesquisa, utilizou-se a codificação aberta. As entrevistas foram lidas de forma reflexiva com a finalidade de identificar códigos e categorias relevantes. Na codificação aberta, também denominada codificação baseada em dados, o pesquisador inicia seu estudo sem nenhum código pré-determinado, sendo estes definidos através dos dados produzidos pela coleta (GIBBS, 2009).

As ideias centrais, obtidas através do processo de codificação, foram agrupadas em núcleos de sentido que compuseram subcategorias, resultando, finalmente, em categorias. Na última etapa do processo de análise, realizou-se uma síntese interpretativa, articulando os objetivos da pesquisa, os dados empíricos e a revisão de literatura sobre o objeto de estudo.

#### **4.6 Aspectos Éticos**

Todos os procedimentos relacionados à coleta e análise dos dados foram iniciados após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde (CCS), da Universidade Federal de Pernambuco, com a CAAE n. 40094414.0.0000.5208, em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A direção de cada instituição assinou uma carta de anuência (Anexo A), aceitando participar do estudo. Durante a execução da pesquisa e no momento anterior à coleta de dados, foi apresentado e discutido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) –

Anexos B e C – para os professores e responsáveis das alunas participantes. Para as alunas entrevistadas, maiores de doze anos, encaminhou-se o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Anexo D.

A abordagem desenvolvida nesta pesquisa classificou-se como de riscos mínimos pela possibilidade de constrangimento para os entrevistados durante o procedimento de coleta de dados. Quanto aos benefícios, a pesquisa apresentou a possibilidade de contribuir com a discussão acerca das vivências que permeiam um momento tão importante na vida da estudante de balé clássico, que é a indicação para o uso da sapatilha de ponta. Além disso, podem servir como subsídio para a construção de ações conscientes para esta indicação.

Para garantir o anonimato dos participantes na redação da dissertação, foram adotadas siglas para cada um deles. Para as alunas, adotou-se a estratégia de identificá-las pela letra “A”, seguida do número correspondente à ordem de realização da coleta. Fez-se o mesmo para os professores, utilizando a letra “P”, juntamente com o número.

#### **4.7 Problemas metodológicos**

Algumas dificuldades referentes à coleta existiram, tanto com professores quanto com alunas, em diferentes aspectos. Considerando que os professores participantes do estudo já eram conhecidos da pesquisadora, acessá-los não constituiu um problema; houve apenas uma pequena dificuldade em combinar horários para entrevistá-los e a impossibilidade de realizar mais de uma entrevista por dia, por conta das diferenças de horários dos professores de uma mesma instituição, e pela distância entre diferentes instituições. No que diz respeito às alunas, foi mais difícil acessá-las devido ao fato de não conhecê-las, dependendo muitas vezes da indicação de professores e diretores, além da assinatura do TCLE pelo responsável.

Houve também um momento que coincidiu com as férias do mês de julho (de 2015), em que as instituições param normalmente durante quinze dias, coincidindo com viagens de professores e alunas, dificultando o acesso a ambos, mas que voltou a normalizar no início do mês seguinte.

Uma aluna que inicialmente atendia aos critérios de elegibilidade não pôde participar da coleta, pois não foi possível encontrá-la de imediato, devido ao período de férias. Posteriormente, a mãe comunicou que ela havia desistido do balé, pois estava desapontada, por ter sido a única dentre as colegas que não foi indicada para o uso da sapatilha de ponta. Mesmo considerando que a fala dessa aluna seria importante para a pesquisa, não foi possível ter sua participação, por não mais atender aos critérios de inclusão estabelecidos inicialmente.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO



A04 (10 anos)

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, serão apresentadas as características das seis instituições participantes do estudo. Na sequência, será feita a caracterização dos catorze professores entrevistados, pertencentes às instituições, e em seguida serão apresentados os resultados e discussão das entrevistas dos professores. Por fim, será a vez da caracterização das onze alunas participantes da pesquisa, concluindo com a apresentação e discussão dos resultados. Os dados fornecidos pela narrativa dos desenhos foram triangulados com os coletados na entrevista semiestruturada.

### 5.1 CONHECENDO AS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa seis instituições privadas não profissionalizantes de ensino do balé clássico da cidade do Recife, que têm atuado de forma reconhecida e sistematizada na formação de bailarinos, com tempo de funcionamento variando entre oito e quarenta e três anos. As instituições costumam aceitar alunos a partir de idades entre três e cinco anos, ingressando no que é denominado *Baby Class*, atividade de iniciação à dança que antecede o aprendizado da técnica de balé propriamente dita. A partir dessa faixa etária, uma das instituições afirmou realizar o trabalho de Dança Criativa, fundamentada pelos ensinamentos de *Rudolf Laban*<sup>30</sup> e *Rolf Gelewsky*<sup>31</sup>, como complemento à formação em balé clássico.

Para levar em consideração especificamente a técnica de balé, sobretudo nos assuntos relativos à caracterização das instituições que se referem aos níveis de aprendizagem e aspectos que envolvem a indicação para o uso da sapatilha de ponta, optou-se por desconsiderar o período de formação correspondente ao *Baby Class* e à Dança Criativa, por

---

<sup>30</sup> Dançarino, coreógrafo, professor e teórico da dança de origem húngara. Analisou profundamente a dinâmica e expressão do movimento humano, e desenvolveu um novo sistema de notação (publicado em 1926), hoje conhecido como *Labanotation*. Na Inglaterra, aplicou suas teorias para o ensino da dança e desenvolveu exercícios corretivos para operários (CRAINE & MACKRELL, 2010).

<sup>31</sup> Dançarino e coreógrafo alemão (discípulo de Mary Wigman, bailarina, coreógrafa e professora alemã, pioneira da dança moderna europeia), naturalizado brasileiro. Em 1960, participou da estruturação do curso de dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde foi professor até 1975. Realizou diversos trabalhos relacionados à educação, conscientização do corpo, interiorização e estudo do ritmo, além de oferecer cursos e recitais de dança pelo Brasil e exterior (PASSOS, 2012).

fazerem parte de algo que antecede a aprendizagem da técnica de balé clássico. O quadro abaixo ilustra as características das instituições:

**Quadro 5** – Caracterização das instituições quanto ao tempo de funcionamento, métodos de ensino e idade de uso da sapatilha de ponta

DADOS DAS INSTITUIÇÕES		Total
		6
<b>Tempo de funcionamento (anos)</b>		
	5 – 15	1
	16 – 25	1
	26 – 35	2
	36 – 45	2
<b>Método</b>		
	<i>Vaganova</i>	5
	<i>Royal</i>	1
<b>Níveis de formação (graus)</b>		
	7	2
	8	3
	10	1
<b>Idade de uso da sapatilha de ponta (anos)</b>		
	10	2
	11	4
<b>Uso da pré-ponta</b>		
	Sim	3
	Não	3

Grande parte das instituições apresentaram como base metodológica o método *Vaganova*. Apesar da escolha pelo método, todas as instituições têm ou já tiveram professores que trabalham (também ou unicamente) com outras técnicas, como os métodos cubano – escola cubana – e *Royal* – escola inglesa.

O método *Vaganova* foi sistematizado em 1934 por *Agrippina Vaganova*, bailarina graduada na *Imperial Russian Ballet School* e bailarina do *Teatro Marinsky*, em São

Petesburgo. O método, construído a partir da comparação das escolas francesa e italiana, caracteriza-se como um estilo singular, manifestado pela harmoniosa plasticidade dos movimentos e expressividade dos braços, pela flexibilidade e ao mesmo tempo rigidez do corpo, pela nobre e natural colocação da cabeça (VAGANOVA, 1969).

Para ser bailarino profissional na Rússia, são necessários 8 anos de estudo, durante os quais o aluno possui uma formação artística completa e integrada. Além da técnica de balé clássico, os alunos têm aulas de *pas de deux*<sup>32</sup>, dança a caráter, dança histórica, música, atuação, esgrima, ginástica para os meninos, além de outros assuntos relacionados à dança. Para ingressar na escola, são realizadas audições para crianças com dez anos de idade, compostas por três partes: exame físico, que avalia medidas de proporção estimadas de desenvolvimento físico, de acordo com os requisitos da instituição; exames de saúde em geral e específicos para verificar a acuidade visual e auditiva; testes de musicalidade, coordenação e resposta a determinados movimentos. As meninas devem ter ossos e textura muscular leves e ligamentos elásticos (CASTRO, 2015).

Apenas uma das instituições, dentre as participantes da pesquisa, apresentou como abordagem o método *Royal* (escola inglesa de balé), sendo a única na cidade do Recife com exames periódicos, próprios do método, aplicados por avaliadores de fora do país, membros da *Royal Academy of Dance* (RAD). No entanto, estes exames, que normalmente acontecem anualmente, têm sido realizados apenas de dois em dois anos no Recife. Por ser uma instituição não profissionalizante, é possível que necessite de uma maior preparação para tais exames. Nesta instituição, a formação apareceu de forma dividida: uma direcionada para a preparação mais intensa aos alunos que desejassem se submeter aos exames, e outra considerando aqueles alunos que não desejassem fazê-lo. Observou-se, então, uma tentativa de propor dois caminhos, tendo o composto pela preparação para os exames um caráter mais direcionado dentro do método adotado.

A *Royal Academy of Dancing* (hoje *Royal Academy of Dance*) – R.A.D. – foi criada na Inglaterra em 1920 por um grupo de professores de dança, considerando a influência dos outros métodos preexistentes como essencial para a sua formação (CASTRO, 2015). Trata-se de um procedimento eficaz na formação de professores, sistematizando seu conteúdo (chamado de *Syllabus*), de acordo com a faixa etária e fase de desenvolvimento do aluno

---

<sup>32</sup> Do francês “passo de dois”. Movimentação coreográfica executada, geralmente, pela primeira bailarina e pelo primeiro bailarino, em conjunto, fazendo parte da apresentação em público (Fonte: ORGANIZAÇÃO ANNA PAVLOVA, 2000).

envolvido. O programa envolve noções de anatomia, música e técnica, construindo-a progressivamente, sem que ocorra acúmulo de informações (RESENDE, 2010).

Com relação à organização dos anos de estudo em níveis, as instituições participantes da presente pesquisa estão sistematizadas em graus diversos (com nomenclaturas distintas de uma para outra), tendo uma variação entre sete e dez graus. Portanto, cada nível apresentou a duração de um ano<sup>33</sup>. No entanto, estes possivelmente têm passado por uma adaptação à realidade local, em relação aos métodos adotados, com base nas escolas de balé supracitadas.

Escolas profissionalizantes de balé possuem uma ampla formação, com muitas horas diárias dedicadas ao aprendizado de disciplinas variadas, o que é considerado suficiente para que o artista, já formado, possa ingressar no mercado de trabalho. Os alunos recifenses têm uma prática bem diferente, no que diz respeito à frequência de aulas e tempo de dedicação ao aprendizado do balé, uma vez que as instituições se apresentaram sob a forma de cursos livres (podendo qualquer aluno matricular-se e permanecer o tempo que desejar). Por isso, alguns ajustes são necessários para contemplar a metodologia de ensino do balé.

Como a formação em balé clássico para as meninas preconiza o uso da sapatilha de ponta, tais adaptações poderiam ter afetado o início de sua prática nas instituições recifenses. Observou-se, no entanto, que as idades de início do trabalho da técnica de ponta pareceram não sofrer alteração, ficando geralmente entre dez e onze anos de idade, variando para mais ou para menos e coincidindo com a faixa de idade sugerida pela literatura pesquisada<sup>34</sup>. Até chegar à época da indicação, as alunas teriam aproximadamente três ou quatro anos de aprendizagem da técnica do balé, o que também coincidiu com as opiniões dos autores investigados<sup>35</sup>. Metade das instituições tem adotado o uso da sapatilha pré-ponta.

---

<sup>33</sup> Como exceção, observou-se a instituição que trabalha com o método *Royal*: mesmo sistematizada em dez níveis, ela apresentou uma organização em que os alunos normalmente passam dois anos num mesmo nível, pelo fato de realizar os exames apenas de dois em dois anos. No entanto, e conforme informações dadas por uma das professoras, também existe a possibilidade de os alunos mudarem de nível anualmente, e no ano em que houver exame, eles fazerem as provas referentes aos dois níveis.

<sup>34</sup> Vide Revisão de literatura: item 3.3, quadro 1, p. 54.

<sup>35</sup> Vide Revisão de literatura: item 3.3, quadro 2, p. 56.

## 5.2 CONHECENDO OS PROFESSORES, O QUE PENSAM SOBRE O ENSINO DO BALÉ E A INDICAÇÃO PARA O USO DA SAPATILHA DE PONTA

Após contextualizar as instituições estudadas, serão apresentados os dados de caracterização dos catorze professores participantes e posteriormente a apresentação e discussão dos dados obtidos nas entrevistas. Iniciar pelos professores foi a maneira encontrada para seguir uma lógica coerente, após conhecer as características das instituições e entender um pouco da organização de cada uma delas. Afinal, os professores normalmente operacionalizam a sistematização da(s) instituição(ões) em que trabalham.

### 5.2.1 Caracterização dos professores

Os professores estão caracterizados no que diz respeito à idade, sexo e escolaridade, conforme apresentado no quadro 6. As idades deles tiveram uma ampla variação: vinte e sete a oitenta anos. A maioria dos professores foi representada pelo sexo feminino. Em relação à escolaridade, houve predominância de professores com pós-graduação (a nível de especialização) e curso superior completo.

**Quadro 6** – Caracterização dos professores quanto à idade, sexo e escolaridade

DADOS – IDADE, SEXO E ESCOLARIDADE		Total
		14
<b>Idade (anos)</b>		
	21 – 30	1
	31 – 40	6
	41 – 50	3
	51 – 60	1
	61 – 70	2
	71 – 80	1
<b>Sexo</b>		
	Feminino	12
	Masculino	2
<b>Escolaridade</b>		
	Pós-graduação	5
	Ensino superior completo	5
	Ensino superior incompleto	1
	Ensino médio completo	3

A seguir, serão apresentadas as características relativas à formação, tanto acadêmica, quanto à formação específica para ser professor de balé.

**Quadro 7** – Caracterização dos professores quanto às formações acadêmica e para o ensino do balé

DADOS – FORMAÇÃO		Total
		14
<b>Formação acadêmica</b>		
	Administração de Empresas	2
	Bacharelado em Design	1
	Educação Física	3
	Fisioterapia	1
	Letras	1
	Marketing	1
	Publicidade e Propaganda	1
<b>Curso de Pós-graduação (<i>latu sensu</i>)</b>		
	Dança e Consciência Corporal	1
	Educação Física Escolar	1
	Fisiologia do Exercício	1
	Práticas e Pensamentos do Corpo	3
<b>Formação para o ensino do balé</b>		
	Nenhuma	1
	Capacitações/estágios/vivências	6
	Cursos à distância	1
	Cursos de curta duração <sup>36</sup>	11
	Cursos de média duração <sup>37</sup>	4
	Cursos de longa duração <sup>38</sup>	2
	Cursos para bailarino	3
	Graduação	1
	Pós-graduação	4
	Magistério	1

<sup>36</sup> Curso de curta duração: workshops ou cursos de até uma semana.

<sup>37</sup> Curso de média duração: cursos com módulos, com duração de um mês ou alguns meses.

<sup>38</sup> Curso de longa duração: cursos com duração superior a um ano.

As formações acadêmicas apresentaram-se nas áreas de humanas e saúde, e os cursos com ênfase no movimento humano foram Educação Física e Fisioterapia, com quatro representantes. Os cinco professores que haviam concluído curso de pós-graduação (*latu sensu*) o fizeram em Educação Física Escolar, Fisiologia do Exercício ou áreas afins da Dança, e atribuíram a escolha destes cursos à busca pela formação em áreas do conhecimento que abordassem a motricidade humana.

No que diz respeito à formação específica para ensinar balé clássico, apenas um professor disse não ter tido nenhuma formação que o qualificasse para a docência, e comentou que dava aulas com base em sua bagagem como bailarino e sua graduação em Fisioterapia. Os demais professores citaram suas vivências em academias de dança (espécie de estágio) e cursos variados (alguns destes voltados para a formação de bailarino, e não para o ensino do balé, mas citados como importantes para a atividade docente). Apenas um participante citou sua formação acadêmica como subsídio para ensinar balé, quatro mencionaram cursos de especialização, e uma professora citou o mestrado (não concluído), que apesar de não ser direcionado para o ensino da dança, foi reconhecido como importante para o exercício docente.

A formação do professor de dança no Brasil, segundo Monte (2003), não se constitui como uma única via, podendo ser obtida a partir do ensino superior universitário, em escolas credenciadas pelo Ministério da Educação ou ainda através de cursos livres. Strazzacappa & Morandi (2006) afirmam que, para entrar na universidade, é preciso ter tido uma formação anterior em dança, e ressaltam que as academias e cursos livres vêm ajudando a cumprir este papel. “As faculdades precisam das academias tanto quanto as academias precisam das faculdades de dança. Essa simbiose é mais que salutar, é necessária e fundamental” (STRAZZACAPPA & MORANDI, 2006, p. 13).

Sampaio (2013) reflete que, apesar da proliferação de cursos superiores e técnicos em dança no país, ainda persiste toda uma problemática relacionada à educação formal na área. Como consequência, ocorre uma falta de acesso dos professores a uma formação apropriada e aprofundada (RESENDE, 2010).

De acordo com o e-Mec, “banco de dados virtual desenvolvido para o acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil e por onde passam os pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior” (PEREIRA & SOUZA, 2014, p. 21), foram encontrados quarenta e nove registros de



graduações em dança<sup>39</sup>, nas habilitações em diferentes perfis de atuação: tecnológico, bacharelado e licenciatura.

Segundo o artigo terceiro da Resolução n. 3 de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança:

O curso de graduação em Dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (CNE, 2004).

Na cidade do Recife tem-se percebido ser comum entre os profissionais que desejam trabalhar com o ensino da dança a procura pelo curso de Educação Física. Esta área também aborda a dança, classificando-a no grupo das práticas da cultura corporal de movimento, juntamente com jogos e brincadeiras, esporte, ginástica e lutas, estabelecendo outra interface para a área (PEREIRA & SOUZA, 2014). Em menor proporção, outros cursos, como Teatro, Fisioterapia, ou até mesmo Pedagogia, possivelmente tenham sido também procurados pelos profissionais da cidade.

Embora os cursos superiores em Dança estejam sendo consolidados nas universidades brasileiras, sabe-se que esta é uma realidade muito recente no país, com exceção do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criado em 1956 (AQUINO, 2001). Para preencher a lacuna de questões específicas à docência em dança no Recife, desde o ano de 2009 existe o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)<sup>40</sup>, tendo formado, até o momento, cerca de quarenta licenciados.

Considerando que sete dos catorze professores entrevistados estavam acima dos quarenta anos de idade, e já tinham uma carreira docente consolidada há bastante tempo, numa época em que não existia facilidade de acesso à formação acadêmica na área da dança (ainda incipiente no Recife), e portanto sendo ainda hoje suficiente a formação e experiência como bailarino para ministrar aulas de balé, é possível que tais motivos tenham exercido

---

<sup>39</sup> Fonte: [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br) (Acesso em 10 de junho de 2016 às 11:10)

<sup>40</sup> Fonte: [https://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com\\_content&view=article&id=123&Itemid=138](https://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com_content&view=article&id=123&Itemid=138)

influências na falta de professores com graduação em dança e na pouca quantidade com formação acadêmica em áreas afins, embora possam existir outras razões para este fenômeno.

Sobre a procura de formação acadêmica pelos profissionais da dança, Monte (2003) considera que a preocupação em fazer cursos de graduação e pós-graduação muitas vezes reside na busca por melhores condições socioeconômicas. Assim, esta situação leva muitas pessoas que ensinam dança a procurar ou atuar em atividades profissionais de outras áreas, talvez devido à falta de valorização das profissões que lidam com arte e ensino. Curiosamente, entretanto, todos os professores que participaram do estudo tinham como principal ocupação atividades voltadas ao ensino da dança, não chegando a exercer, em sua grande maioria, atividades profissionais ligadas às respectivas formações universitárias.

No que diz respeito ao preparo específico para o ensino do balé, Resende (2010) observa que existe uma falta de acesso à formação continuada, através de *workshops*, palestras, oficinas, mesas redondas, entre outros, o que possivelmente ocasiona uma certa comodidade entre os professores, que podem não se sentir na obrigação de fazer atualizações periódicas. A amostra do estudo, porém, pareceu estar atuante na busca de formações continuadas na área, sobretudo no que diz respeito a cursos de curta duração, de acordo com o quadro 7.

Ferreira (2006) aponta que a docência em dança é encarada como uma possibilidade de continuar neste universo. Assim, a falta de oportunidades de seguir carreira profissional como artista, necessidades financeiras ou lesões, fazem com que grande parte dos bailarinos que se tornam professores comecem a lecionar com pouco preparo e consciência acerca das responsabilidades de ser professor. Rodrigues & Lima (2011, p. 8) declaram:

Com relação à formação dos professores e professoras no caso específico do balé temos uma figura de grande importância, no que diz respeito ao seu ensino. O *maitre*, que em português se traduz por mestre, comumente ex-bailarinos que já não tem condições de realizar atividades práticas, são condecorados por alcançarem o auge da carreira como bailarinos e como professores. São comuns casos em que a atuação profissional de um bailarino é interrompida por motivos diversos, muitas vezes lesões sérias. [...] Comum também percebermos que principalmente no Brasil, bailarinos começam a dar aulas muito cedo [...]. A formação desses professores, muitas vezes, se dá na prática docente, com ou sem orientação de um professor mais experiente [...].

Essa transição de aluno para professor, sem que este tenha a oportunidade e exigência

de formação para tal função, pode fazer com que exista uma precarização do trabalho do professor de balé. Além disso, a falta de “preparação mínima para trabalhar com cada faixa etária pode trazer consequências graves para os alunos iniciantes, principalmente se forem crianças e se o professor não refletir sobre sua prática” (MONTE, 2003, p.84-85). Assim, as demandas do cotidiano e o acúmulo de funções, que é normal na área<sup>41</sup>, acabam sacrificando o mínimo de estudo sistematizado que esta atividade necessita. Muitas vezes, o professor que começa a ministrar aulas muito jovem é impedido de continuar a sua própria formação (RESENDE, 2010).

Monte (2003) afirma que a falta de reflexão da prática é predominante nos primeiros anos de docência, principalmente entre professores com formação em escolas e academias que preparam bailarinos apenas através de uma orientação prática. Não pensar sobre a prática pedagógica faz com que não exista modificação e reestruturação do ensino.

Passando para a etapa da caracterização relativa à experiência dos professores, tanto como alunos quanto como profissionais, alguns aspectos são considerados no quadro abaixo.

**Quadro 8** – Caracterização dos professores quanto à experiência como aluno e professor de balé e o uso da sapatilha de ponta

DADOS – PRÁTICA E ENSINO DO BALÉ		Total
		14
<b>Tempo de prática de balé (anos)</b>		
	11 – 20	5
	21 – 30	4
	31 – 40	3
	41 – 50	2
<b>Idade de uso da sapatilha de ponta (anos)</b>		
	7 – 9	2
	10 – 12	6
	13 – 16	4

<sup>41</sup> Monte (2003) classifica novas experiências que são acumuladas junto à docência: engajamento em projetos sociais; montagem e criação de grupos de dança; criação de turmas de jovens para futuramente compor um grupo de dança; direção artística de espetáculos; aprimoramento acadêmico, através de cursos de mestrado e doutorado; função de coreógrafo na instituição e/ou outros locais. Poderia ser citada uma outra experiência que foi comum à realidade de metade dos professores entrevistados, como a direção, gestão e/ou coordenação da escola de dança.

**Tempo de experiência  
com ensino do balé  
(anos)**

5 – 10	3
11 – 20	1
21 – 30	5
31 – 40	3
41 – 50	1
51 – 60	1

**Tempo de experiência  
com ensino da técnica  
de ponta (anos)**

5 – 10	5
11 – 20	3
21 – 30	3
31 – 40	1
41 – 50	1
51 – 60	1

O tempo de prática de balé entre os professores da amostra variou entre doze e quarenta e três anos. Quanto à sapatilha de ponta, todos os professores afirmaram já ter usado, inclusive os homens. A necessidade de fortalecer o pé e a curiosidade foram os motivos apontados por eles para o uso da sapatilha de ponta. Um deles usou durante pouco mais de um ano, e o outro só experimentou usar uma única vez.

Apenas às professoras mulheres perguntou-se com que idade elas começaram a usar a sapatilha de ponta, já que os homens não têm técnica de ponta na formação. As idades variaram entre sete e dezesseis anos. Quanto à experiência com o ensino do balé, esta variou entre seis e cinquenta e cinco anos, e em relação à especificidade de dar aulas de técnica de ponta, os professores afirmaram ter entre cinco e cinquenta e quatro anos de experiência.

Finalmente, foi questionado se os professores faziam alguma atualização sobre a sapatilha de ponta. Apenas um deles disse não fazer nenhuma reciclagem. Os demais citaram várias formas, baseadas sobretudo nas vivências do dia-a-dia, como assistir aulas, vídeos e palestras (principalmente em festivais de dança) sobre o tema, fazer cursos durante festivais, trocar ideias com colegas da área e buscar livros e artigos sobre o assunto.

### 5.2.2 Os professores, o ensino do balé e a indicação para o uso da sapatilha de ponta

Os dados coletados nas entrevistas com os professores resultaram na categoria temática que intitula o presente tópico: **os professores, o ensino do balé e a indicação para o uso da sapatilha de ponta**. A categoria desdobrou-se em cinco subcategorias, que serão apresentadas e discutidas uma a uma, a saber: **considerações sobre o ensino do balé clássico; processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta; critérios de indicação para o uso da sapatilha de ponta; vivências com a indicação e o uso da sapatilha de ponta e tipos de conhecimento e a prática profissional no ensino do balé clássico**.

As considerações específicas do processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta fizeram emergir, em várias situações, questões mais abrangentes, relativas ao ensino do balé clássico, deixando transparecer a visão que os professores tinham do exercício docente, com seus ideais artísticos e educacionais, confrontando-se com a realidade de suas práticas. Assim, a primeira subcategoria, denominada **considerações sobre o ensino do balé clássico**, reflete e problematiza estas questões, abrindo caminho para os aspectos referentes à sapatilha de ponta.

Uma das professoras atentou para o fato de que, apesar de a instituição em que trabalha ter como base o método *Vaganova*, não seria objetivo da escola profissionalizar bailarinos, fazendo com que o local estivesse mais direcionado a vivências com o balé clássico numa perspectiva de entretenimento. Essa professora representou a instituição que oferece também a dança criativa como parte da formação das crianças, além do balé clássico, e classificou a metodologia da instituição, inclusive considerando o ensino do balé, como sendo menos tecnicista e mais construtivista. Ela mostrou-se muito reflexiva em relação a estas práticas tradicionais, escolhendo um caminho metodológico diferente, considerando também a coerência com o propósito da instituição na qual estava inserida.

Embora todas as outras instituições não fossem profissionalizantes, a fala da professora em questão foi a única que levantou o aspecto. Abaixo, o trecho da entrevista ilustra tal consideração:

*P12: É como se fosse assim [...] uma linha mais [...] montessoriana, de educação [...] Por uma questão da metodologia da escola, mesmo [...]cada um tem seu ritmo [...]eu respeito muito a vontade da aluna. Aqui é por uma linha da escola... acho que [...] isso permeia [...] todas as decisões. A gente [...] 'num' forma muito bailarino [...] de grupo, de espetáculo, 'pra' ser aquela [...] primeira bailarina, 'né', 'num' tem muito [...] esse objetivo da... perfeição, da virtuose técnica. É mais [...] uma coisa de que a dança faça bem 'pra' ela, que ela vá se desenvolvendo dentro das suas possibilidades, mas sem nunca [...] machucar [...] a 'num' ser que a gente percebe aquela aluna que espera isso [a virtuose técnica] da professora, tem aluna que quer isso, né? Mas aqui é muito suave, assim, o aprendizado. (34 anos)*

Os demais professores, apesar de não opinarem diretamente sobre o assunto, deixaram transparecer nas entrelinhas o predomínio da abordagem tradicional/tecnicista em suas práticas pedagógicas, como resultado dos métodos aplicados nas instituições que lecionam. No máximo, houve uma comparação por parte de alguns profissionais que trabalhavam em instituições de naturezas diferentes (por exemplo, academia de dança e colégio<sup>42</sup>), no que diz respeito aos objetivos de cada uma (as aulas de balé em academias de dança foram consideradas mais “profissionais” – e por conseguinte com abordagens mais tradicionais/tecnicistas – que as de um colégio – instituições que são geralmente associadas ao trato com o conhecimento de forma mais lúdica).

Ferreira (2006) diz que a estrutura da aula de balé coincide com as tendências positivista e tecnicista, pois apresenta um caráter higienista, em que o aluno deve estar impecável, com uniforme e cabelo em ordem. A ele cabe executar sequências, mantendo sempre um leve sorriso, sem interrupções, questionamentos ou queixas de dor e cansaço. É neste sentido que Marques (2001) comenta que

A exigência de uma “execução perfeita e silenciosa” carrega valores e significados que vão muito além da produção artística, acentuando o caráter autoritário e tradicional dessa prática artística que é também eminentemente educacional. [...] As redes de relações educacionais implícitas em processos de criação semelhantes a este não raramente se transformam em redes de poder autoritário e de dominação que não permitem a *construção* do conhecimento propriamente dita. Ao contrário, pode gerar a *reprodução* desse conhecimento, ou seja, do próprio produto artístico por parte de seus intérpretes (MARQUES, 2001, p. 106).

No estudo de Rodrigues & Lima (2011), foram entrevistadas quatro professoras de balé. Três delas enxergavam-no unicamente como meio para formar profissionais. Elas reconheceram que alguns estudantes praticam balé apenas por gostar da atividade, mas que o foco seria levar os alunos para competições, tendo como pretensão o ingresso em companhias profissionais. Os autores refletem que o ensino do balé carece de ser repensado, apontando metodologias além da tecnicista.

Aragão (2009) afirma que o professor de balé deve transmitir aos alunos o que a dança representa enquanto arte, e isso torna-se muito mais amplo que simplesmente transmitir movimentos habilidosos. A técnica deve ser tida como um meio de expressar essa arte, e não como fim. Assim, a autora julga que o ensino de algo que é considerado tradicional deve ser

---

<sup>42</sup> Muitos colégios do Recife oferecem aulas de balé clássico como atividade extracurricular, da mesma forma como acontecem as “escolinhas” desportivas.

passado aos aprendizes de hoje de forma compatível com a atualidade. A técnica é melhor vivenciada quando em contato com a história e a cultura no contexto da arte. Compreender estas questões faz-se tão importante quanto entender a ligação entre cada posição que resultará em um movimento.

Jacqueline Smith-Autard (1994), ao enumerar modelos de ensino da dança, aponta o modelo profissional como mais objetivo e com ênfase no produto; o modelo educacional, mais subjetivo e com ênfase no processo; e o modelo mediador, aquele que busca o diálogo entre os dois extremos. Talvez este último modelo possa representar melhor o contexto das instituições estudadas. A visão que cada professor tem de ser humano, dança e educação, que pode coincidir ou não com as concepções da instituição, pode influir nos objetivos de suas práticas pedagógicas.

Os professores que participaram do estudo proposto para esta dissertação apresentaram diferentes pontos de vista em relação ao ensino do balé clássico. Alguns pareceram enxergar a dança dentro de uma perspectiva de futura profissionalização de seus alunos; outros a vislumbraram como uma prática extracurricular relacionada à arte, sem maiores pretensões profissionais, e mais voltadas ao entretenimento dos praticantes.

No entanto, o perfil de todas as escolas pesquisadas foi o mesmo: instituições privadas de ensino do balé, com caráter de curso livre. Instituições dessa natureza normalmente não têm como selecionar alunos dotados para a prática do balé clássico, nem dispõem de um tempo amplo para uma formação completa dos seus estudantes. Aliás, parece não existir uma demanda profissional no Recife: do mesmo jeito que não existem escolas profissionalizantes, também não há oficialmente companhias profissionais de balé na cidade. Por isso, talvez a prática pedagógica dessas escolas precisasse estar menos voltada ao produto e ao rendimento, e mais direcionada à educação através da arte. Iniciativas de caráter público e privado para criação de grupos de balé, com perspectivas de profissionalização, também seriam interessantes, para atender aos desejos e necessidades, tanto das escolas, quanto dos estudantes que queiram se tornar profissionais.

Entretanto, é preciso olhar o mérito das instituições que fizeram parte do estudo. Como na cidade do Recife não existe ainda uma formação profissional direcionada ao balé clássico, em tese não existiriam bailarinos de nível minimamente satisfatório para se tornarem profissionais. Tem-se percebido, porém, uma quantidade razoável de bailarinos saídos dessas instituições que têm conseguido seguir suas formações em escolas profissionalizantes e ser contratados em companhias de dança como profissionais no Brasil e fora dele. A permanência

de bailarinos na cidade também tem sido vista, chegando à profissionalização, muitas vezes atuando como *freelancers* ou participando de grupos de dança de outras linguagens, esforçando-se para continuar no meio artístico, face à escassez de incentivos financeiros de caráter público ou privado. Tais instituições têm cumprido, portanto, um papel importante na detecção e formação de pessoas vocacionadas para o balé clássico e para atuação mais ampla na dança.

Como as instituições pesquisadas são iniciativas particulares, tornar-se-ia bastante dispendioso selecionar os melhores alunos e desconsiderar aqueles que, provavelmente sendo a maioria, ajudariam a mantê-la. Também é importante refletir que talvez a maioria dos alunos não tenha a intenção de se profissionalizar na área.

Quiçá uma solução viável seria ter uma divisão na formação, a exemplo do Conservatório Pernambucano de Música de Pernambuco, onde existem formações profissionalizantes e cursos livres, estes destinados a pessoas que queiram aprofundar o conhecimento e a prática musical sem pretensões profissionais<sup>43</sup>. O Conservatório, porém, é uma instituição pública estadual, e as escolas de dança não. Conseguir realizar, dentro de uma mesma instituição, formações com currículos diferenciados, poderia ocasionar problemas estruturais que impossibilitassem o seu funcionamento. No entanto, parece que a instituição que abordou o método *Royal*, como mencionado anteriormente, pareceu trabalhar de forma similar ao Conservatório, tendo uma formação mais focada para a realização dos exames, e outra não; a diferença é que nenhum dos dois “currículos” apresentou uma perspectiva profissionalizante.

A segunda subcategoria, denominada **processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta**, trata das vivências dos professores nas referidas instituições, no tocante à operacionalização dessa etapa da formação em balé clássico. Assim, o processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta envolveu a abordagem didático-pedagógica da instituição e a verificação de critérios que determinam o estado de prontidão da aluna, conforme ilustra a figura 10:

---

<sup>43</sup> Fonte: <http://www.conservatorio.pe.gov.br/n/n260607.html>





**Figura 10** – Processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta

A abordagem didático-pedagógica refletiu a metodologia adotada e, por conseguinte, as formas de avaliação utilizadas pelas instituições para o uso da sapatilha de ponta. Durante este processo, considerações acerca das relações interpessoais foram feitas, no que diz respeito à necessidade de manter uma boa comunicação entre os atores direta ou indiretamente envolvidos no processo de indicação (direção, professores, alunas, familiares das alunas). A cooperação da direção da instituição foi apontada como influência relevante por ter, muitas vezes, participação direta (e em alguns casos o poder de decisão) no processo de indicação, além de estabelecer o diálogo necessário entre escola e família.

Como dito anteriormente, cinco instituições apresentaram como base metodológica o método *Vaganova*, da Escola Russa de balé, e uma delas apresentou como referência o método *Royal*, da Escola Inglesa. Portanto, considerações acerca do que esses métodos preconizam, no que diz respeito à progressão dos níveis que levam ao uso da sapatilha de ponta, foram levados em conta.

**P08:** *Eu acho que a menina tem que [...] ‘vim’ de um processo [...] dentro da escola de balé, e dentro de um método específico.... (34 anos)*

**P09:** *[...] tenho que seguir a metodologia e a forma como [a diretora] trabalha... aí no caso é até ela que indica. Ela observa as alunas, e é ela que diz se vai poder ou não, lógico que minha opinião conta, ‘né’? [...] Mas... na [outra escola], que eu dou aula [...] por mim, só... aí eu indico [...]* (27 anos)

No que diz respeito à avaliação realizada para a indicação do uso da sapatilha de ponta, observou-se algumas estratégias, utilizadas de forma única ou combinada, nas quais os professores costumaram proceder: avaliação formativa, através da observação do rendimento da aluna no dia-a-dia; avaliação somativa, através de momentos avaliativos, como uma aula

coreografada aberta ao público, em que normalmente os familiares e a direção da instituição estão presentes, para que se possa avaliar o trabalho feito pelas alunas e pelo professor. Dentro de uma perspectiva somativa, também foi relatada a realização de testes com exercícios envolvendo valências físicas, como força e flexibilidade.

Esta última forma de avaliação (testes) foi citada por apenas uma professora, graduada em Educação Física e Especialista em Fisiologia do Exercício. Além disso, ela mencionou ter tido em sua formação professores cubanos, que faziam um intenso trabalho de preparo físico junto aos alunos, e pareceram exercer grande influência sobre sua prática.

**P13:** [...] na verdade 'num' tem um trabalho específico que eu pare para usar a sapatilha. A vivência na meia-ponta diária é que a gente... consegue avaliar. (39 anos)

**P04:** [...] geralmente eu [...] espero o período de avaliação [aulas abertas ao público], que é em junho, 'pra' realmente [...] pressioná-las, [...] que a gente agora vai ter um... um sentido [...] de maior... exigência, 'né'? Então elas têm que 'ta' preparadas pra isso... (48 anos)

**P01:** Nas minhas aulas [...] de balé clássico, eu sempre coloco [...] uma atividade, vamos dizer, extra, que é de avaliação. Saltos, né, exercícios de flexibilidade, exercícios de força,... 'pra' elas [...] começarem a evoluir mais rápido, então é através desses exercícios físicos, que aí eu começo a avaliar se as meninas têm condições de começar a usar ponta. É o meu teste. Aleatório, particular meu [...] com as minhas alunas.[...] eu fiz aula com cubanos, muitos anos, então eles faziam o mesmo processo de avaliação física [...] com a gente, eles faziam saltos [...] avaliação mesmo, física, de condicionamento físico, 'né', 'pra' o aluno estar preparado, a gente nem fazia aula de balé, era só condicionamento físico. [...] Eles faziam tanto trabalho físico, que tinha turma de oito anos que usava ponta. Porque as 'musculaturinhas' ficavam forte... elas ficavam forte muito rápido. Eles trabalham com muita intensidade, a parte física. (33 anos)

Apesar da avaliação feita no cotidiano e das aulas coreografadas fornecerem informações valiosas ao professor de dança, que pode observar o desenvolvimento de suas alunas ao longo da formação, alguns autores (RICHARDSON, LIEDERBACH & SANDOW, 2010; LIN, 2011) postulam que testes dinâmicos de controle motor podem indicar melhor a prontidão para o uso da sapatilha de ponta, relacionados à idade cronológica isoladamente ou em combinação com medições estáticas músculo-esqueléticas.

No estudo de Richardson, Liederbach & Sandow (2010), trinta e sete estudantes de duas escolas de balé profissionais foram avaliadas quanto à força muscular, amplitude de movimento da articulação do tornozelo, posição de equilíbrio em uma perna só, alinhamento dinâmico e habilidade de giro. Paralelamente a isso, os professores de balé das alunas participantes classificaram cada uma em relação à prontidão para dançar na ponta. O desempenho em três testes funcionais foi estreitamente associado com a classificação subjetiva do professor para a prontidão para o uso da ponta.

Analogamente, Lin (2011) enumerou alguns testes, preconizados por médicos especializados em dança, que envolvem a realização de movimentos típicos da técnica de balé clássico, além de avaliações semelhantes às realizadas por Richardson, Liederbach & Sandow (2010).

Um outro aspecto observado na fala dos professores entrevistados envolveu a consideração – ou não – das características individuais das alunas, sejam elas físicas, técnicas ou atitudinais, procurando indicar apenas aquelas que estejam realmente aptas para o uso da sapatilha de ponta. Esta foi uma prática levantada por dez professores, porém, três profissionais (entre esses dez) também afirmaram que, apesar de avaliarem segundo as características individuais das alunas, na prática a indicação era quase sempre feita para uma turma inteira, para que não houvesse frustração de alunas e/ou familiares.

Interessante observar que, ao considerar a indicação de forma individual, uma professora citou como forte argumento a questão da mistura de etnias presente na população brasileira, ocasionando uma diferença de biótipos e o consequente desafio de trabalhar uma técnica de tradição europeia em corpos tão distintos. Esta observação coincidiu com aspectos da Escola Cubana de Balé, que tem como marca a integração de raças, de um sentimento pela dança que ignora os limites de qualquer ordem social (CRISP, 2005), graças à diminuição de preconceitos ou complexos raciais de seus criadores, que partiram do pressuposto que, dentro de certos limites ditados pelo sentido estético comum e aplicável a todas as etnias, não existem características que impeçam de se dançar balé (ALONSO, 2000).

Apenas dois professores não opinaram a respeito da escolha da avaliação, numa perspectiva individual ou coletiva, mas pelas falas acerca dos critérios de indicação, percebeu-se que possivelmente a avaliação seria feita de forma individualizada. Por fim, duas professoras disseram realizá-la dentro de uma perspectiva coletiva, indicando uma turma inteira para o uso da sapatilha de ponta. Uma delas utilizou o mesmo argumento de evitar frustrações nas alunas e seus familiares. A outra explicou que seria importante fazer um mesmo trabalho com a turma, para que não interfira no programa a ser seguido, supondo que possivelmente a seleção das mais aptas deva acontecer antes do momento que antecede o uso da ponta, para que a turma esteja homogênea na hora da indicação.

*P07: Tem crianças que a estrutura física se desenvolve um pouco mais rapidamente do que outras. Cada caso realmente é um caso. (64 anos)*

*P02: Eu acho que 'pra' [...] cada aluno... eu 'to' dando uma aula. Entende? Cada aluno eu 'to' dizendo uma coisa diferente. [...] Entende, cada um é uma coisa, 'né'? Porque a gente trabalha em cima [...] da nossa miscigenação racial. (65 anos)*

**P13:** [...] eu não sei como os outros amigos profissionais trabalham... eu [...] sinto até falta dessa conversa... mas a gente na escola não indica uma ou outra. É uma turma que é indicada. Infelizmente, a gente sabe que dentro da turma a gente tem que ter cuidado. (39 anos)

**P12:** [...] é a questão da motivação da criança, da adolescente, de... 'tá' ali no balé, se [...] as coleguinhas colocam a sapatilha, e ela 'num' coloca, ela vai se sentir... desmotivada, desestimulada, e pode até desistir, então eu penso: será que isso foi bom pra ela, no caminho dela como bailarina? Se chegar um fator desse, de repente faz ela não dançar mais. Será que 'num' tem um meio da gente introduzir de forma mais suave essa sapatilha, ter um pouco de sensibilidade, mas deixar ela... experimentar, porque eu acho que o fator do [...] prazer, da alegria... e do amor pela dança também é muito importante. (34 anos)

Considerando a individualidade do aluno, Wosien (2000) afirma que é muito importante que o professor tenha responsabilidade, paciência e sensibilidade, dando ao estudante tempo necessário para que ele se desenvolva de forma consciente e segura. Eventualmente, existem situações em que é preciso acelerar um pouco esse tempo, como é o caso de exames, audições e espetáculos, podendo acontecer inclusive a necessidade de antecipar a indicação para o uso da sapatilha de ponta. Cabe ao professor, portanto, aumentar sua supervisão perante este aluno (ou grupo de alunos), utilizando uma metodologia capaz de atender às necessidades, sem desestruturar a integridade física e mental deste(s) indivíduo(s). Uma das professoras entrevistadas, inclusive, afirmou que, quando era aluna, sua indicação aconteceu por uma necessidade de sua professora de substituir uma bailarina que não poderia se apresentar num festival, e precisou antecipá-la. Para isso, precisou fazer um trabalho mais intensivo de preparação, conforme o trecho abaixo:

**P02:** Eu... não fiz aula de ponta 'pra' dançar na ponta.[...] [a colega do balé] disse assim [para a professora]: "É, a senhora vai ter que botar uma pessoa no meu lugar". Ela [A professora] 'fez' [para mim]: "[...] venha cá [...] bote aqui [...] essa coisa [sapatilha] que não é sua, mas eu quero [...] ver você fazendo uns relevés [...]. O que eu disse 'pra' você, às vezes a pessoa 'num' está [totalmente preparada]... mas você dá [...] um trabalho acelerado... porque você precisa daquele elemento, entende? (65 anos)

No estudo realizado por Monte (2003), intitulado "O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis", verificou-se que os professores investigados preocupavam-se com o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos alunos, e os docentes destacaram a importância de planejar as aulas e de avaliar os alunos de acordo com o desenvolvimento individual.

Numa formação em balé clássico, cada estudante tem potencialidades e dificuldades, resultando em diferentes ritmos de aprendizagem. Portanto, é mais coerente que o professor, ao perceber que se aproxima o estado de prontidão para o uso da sapatilha de ponta, avalie suas alunas individualmente, verificando o desenvolvimento de cada uma. Essa atitude

qualifica a tomada de decisão, para que o trabalho da técnica de ponta tenha mais eficácia, e seja possível evitar lesões e frustrações.

A realidade dentro de escolas de dança pode acabar conduzindo a uma avaliação coletiva, tendo vários motivos para isso. Muitas vezes, quando se pretende dividir uma turma, isso pode acabar afetando a estrutura da instituição: será preciso dois professores qualificados para, de preferência, manter o mesmo horário das duas turmas, a fim de evitar a evasão de alunos; isso acarreta em maior investimento financeiro. Se o mesmo horário for mantido, o espaço físico deverá atender à demanda. Além disso, a divisão pode causar desconforto e frustração para as meninas e suas famílias, que poderão não entender o motivo dessa separação, já que a prática do balé nessas escolas acontece em caráter de curso livre, e não profissionalizante. Portanto, cabe à instituição e ao professor estabelecerem os critérios de indicação com clareza, e averiguar a estrutura disponível para conduzir a avaliação de forma coerente com os objetivos traçados.

Após realizada a avaliação, a importância da manutenção de uma boa comunicação entre escola, alunas e familiares foi destacada (apesar de nem todos os professores mencionarem este aspecto), para facilitar a compreensão sobre os requisitos necessários para iniciar a técnica em sapatilhas de ponta e os riscos físicos e emocionais a que podem ser submetidas as alunas quando esse processo não é bem conduzido.

Percebeu-se que, mesmo que a intencionalidade dos professores fosse a de indicar um grupo de alunas em determinado momento, deixando as demais desenvolverem-se até estarem aptas para o uso da ponta, a forma de comunicar pareceu não ser a mais adequada. Esta fase importante na vida das alunas aparentou ter mais caráter de *escolha* que de *indicação*, dando a entender (muitas vezes para as alunas e seus familiares) que as não selecionadas não teriam a chance de dançar na ponta dos pés e de se tornarem bailarinas, por não terem sido “as preferidas” do momento, tendo “fracassado” na “missão”. O trecho da entrevista da professora abaixo ilustra esta questão.

**P12:** [...] eu mando uma carta antes, eu explico os critérios [...] para a escolha, e digo: “a aluna tal está apta [...] a usar a sapatilha de ponta”. Então, explico onde é que compra, como é que faz esse processo da escolha. (34 anos)

Um outro aspecto foi também observado, no que diz respeito à comunicação com os familiares: ao enviar uma espécie de termo de responsabilidade para os pais ou responsáveis, observou-se a preocupação em esclarecer o que seria necessário para o uso da sapatilha de ponta, estabelecendo uma relação de corresponsabilidade entre instituição e família. Não ficou

evidente, porém, se a prática dessas escolas incluía alguma forma de orientação ou acolhimento para as alunas que não seriam indicadas no momento.

*P13: [...] eu tenho muito cuidado, converso muito em sala... [...] eu sou a pessoa [...] do meu trabalho, da escola, que se relaciona com as famílias, mais do que os outros professores, 'vamo' dizer assim. Que eu chego junto não só como professora, mas como uma orientadora da academia [...] a gente dá um termo 'pros' pais, 'pros' pais saberem que a criança vai usar ponta, o porquê vai usar ponta, como deve ser usada essa ponta [...] esse termo volta pra escola assinado pelo pai. Enquanto isso não acontece, a criança não usa sapatilha de ponta. (39 anos)*

Manter uma boa comunicação é sempre importante dentro de uma escola de balé. Segundo o professor David Howard<sup>44</sup> (WHITEHILL & NOBLE, 2003, p. 11, tradução nossa), “todos os jovens bailarinos e seus pais não seriam normais se não tivessem uma caixa cheia de perguntas para seus professores”<sup>45</sup>. Além disso, ele sentia que às vezes os pais não sabiam precisar exatamente que informação desejavam.

Segundo Barringer & Schlesinger (2004), algumas escolas de dança estabelecem uma comunicação com os pais e a própria estudante, quando elas estão prestes a iniciar uma formação em balé clássico. No que diz respeito a dançar nas pontas, essa comunicação pode ajudar a minimizar toda tensão e ansiedade. De antemão, podem ser oferecidas possibilidades, como a opção de uma preparação maior visando a sapatilha de ponta, solicitando que a criança tenha muitas aulas por semana por pelo menos dois anos. Os pais que não escolherem essa opção estarão cientes de que começar a usar sapatilha de ponta poderá não ser uma realidade para sua filha; além disso, pode-se realizar uma avaliação física inicial para analisar possíveis problemas anatômicos da criança, para que tanto ela quanto os pais estejam preparados para aceitar possíveis inadequações para o uso da ponta.

Alguns professores falaram da necessidade de trocar informações com os colegas da área, para saber como são as suas práticas nas escolas em que trabalham, fato que se torna difícil, devido às demandas do dia-a-dia. Preocupados com a realidade de escolas que talvez coloquem alunas em risco, uma das professoras foi além: em sua fala, julgou ser importante haver uma espécie de intervenção de especialistas na área, para que eles pudessem visitar as

---

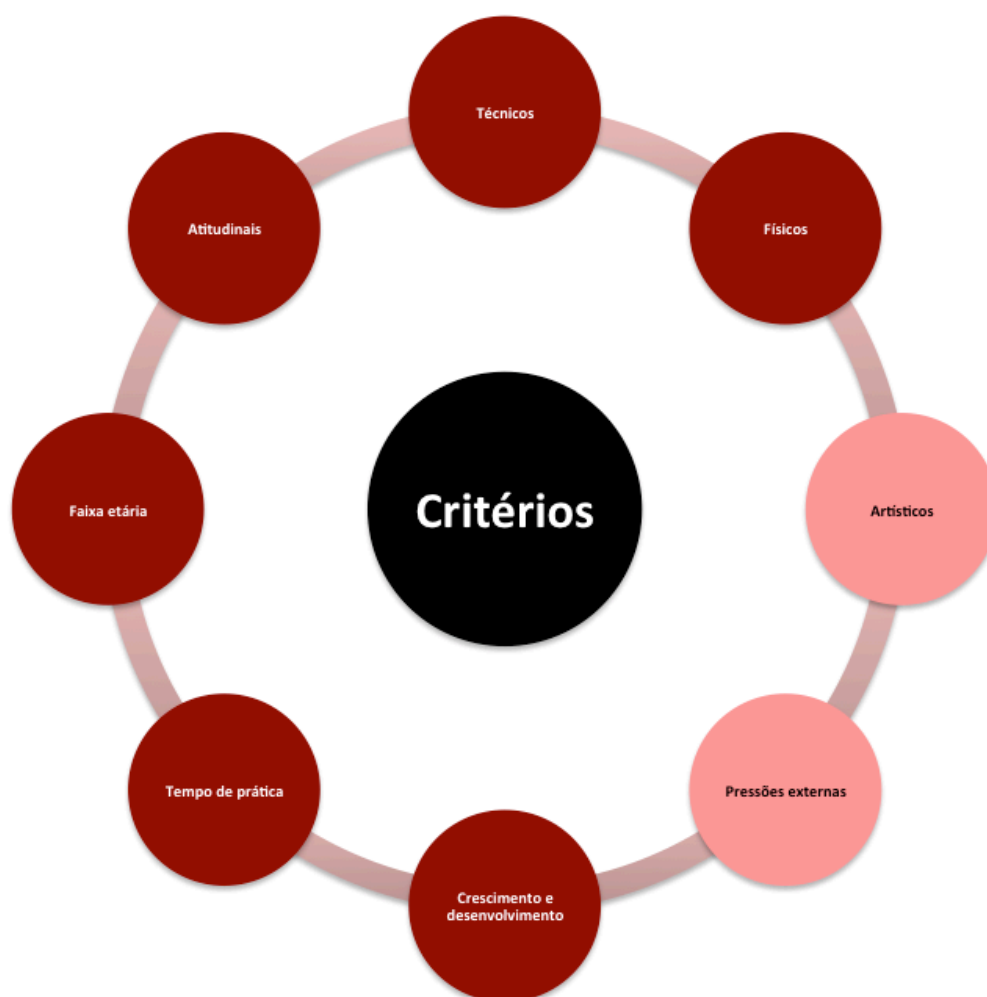
<sup>44</sup> David Howard (1937-2013), bailarino e professor de origem inglesa. Professor de habilidade única, seus princípios de instrução da dança mantiveram-no em constante demanda internacional. Ensinou na Europa e nos Estados Unidos, tendo alunos de renome, como Mikhail Barishnikov, Sylvie Guillem, Alessandra Ferri e Rudolph Nureyev (Fonte: WHITEHILL & NOBLE, 2003).

<sup>45</sup> *All young dancers and their parents would not be normal if they didn't have a box full of questions for their teachers.*

academias de dança e fiscalizar o trabalho que está sendo feito na indicação para o uso da sapatilha de ponta, e até prestar uma consultoria relativa a práticas mais eficazes.

***P02:** [...] se nós tivéssemos uma sindicância para isso... uma vistoria, sabe, uma sindicância, que se instalassem peritos em sua escola, pra dizer como ali alguma coisa precisa ser modificada, 'num' é? Uma vistoria, entende? É... isso seria muito bom, porque eu 'num' devo nada, eu 'num' temo que entre por meu portão uma vistoria do meu trabalho. (65 anos)*

A terceira subcategoria, chamada de **critérios de indicação para o uso da sapatilha de ponta**, representa o conjunto de requisitos necessários, segundo os professores, para determinar o estado de prontidão da estudante de balé clássico para o uso da sapatilha de ponta. Tais requisitos estão ilustrados abaixo:



**Figura 11** – Critérios de indicação para o uso da sapatilha de ponta

São muitos os fatores que envolvem a indicação para o uso da sapatilha de ponta. A diferenciação em cores funcionou como classificação, considerando que os professores levantaram critérios que podem ser entendidos como *objetivos* (em cor mais escura), ou aqueles passíveis de classificação e/ou mensuração – tais como critérios *físicos*, *técnicos* e *atitudinais*, bem como aqueles relativos à *faixa etária*, *tempo de prática* de balé e *crescimento e desenvolvimento* da praticante – e *subjetivos* (em cor mais clara), ou seja, aqueles que não são primordiais para que uma aluna possa subir na ponta dos pés, que corresponderam a duas linhas de pensamento: os critérios *artísticos* e as *pressões externas*.

Embora a figura apresente os critérios separados em círculos e cores, eles podem relacionar-se uns com os outros. Cada critério foi formado por um conjunto de ideias correspondentes, destacadas e quantificadas abaixo:

**Quadro 9** – Critérios de indicação para o uso da sapatilha de ponta

CRITÉRIOS DE INDICAÇÃO		Total
		14
<b>Físicos</b>		<b>14</b>
	Alinhamento	3
	Anatomia	5
	Aptidão física	4
	Condicionamento físico	4
	Consciência corporal	4
	Flexibilidade	3
	Força	12
	Peso	3
	Postura	3
	Resistência	1
	Tônus muscular	2
<b>Técnicos</b>		<b>12</b>
	Nível técnico adequado	9
	Trabalho de <i>en dehors</i>	3
	Trabalho de meia-ponta	6
<b>Faixa etária (anos)</b>		<b>14</b>
	9 – 10	2
	9 – 11	1
	9 – 15	1
	10	2
	10 – 11	5
	10 – 12	1
	11	2
	12	2



<b>Crescimento/ desenvolvimento</b>		<b>11</b>
	Crescimento	2
	Desenvolvimento muscular	8
	Desenvolvimento ósseo	8
	Desenvolvimento cognitivo	2
	Desenvolvimento emocional	3
<b>Tempo de prática (anos)</b>		<b>11</b>
	2	2
	2 – 3	1
	3	2
	4	2
	4 – 5	1
	4 – 6	1
	5	2
<b>Atitudinais</b>		<b>10</b>
	Assiduidade	3
	Dedicação	3
	Disciplina	2
	Interesse	1
	Participação nas aulas	2
	Persistência	8
	Responsabilidade	2
<b>Artísticos</b>		<b>2</b>
	Aptidão artística	2
	Amadurecimento artístico	2
<b>Pressões externas</b>		<b>9</b>
	Amizade da família com a direção	1
	Concorrência entre escolas	5
	Estado emocional da aluna	5
	Expectativa da aluna	6
	Parentesco da aluna com alguém de prestígio	1
	Pressão da aluna	3
	Pressão da direção da escola	1
	Pressão da família	5
	Pressão da mãe	2

---

Como os dados obtidos coincidiram em diversos pontos com os quadros apresentados na revisão de literatura<sup>46</sup>, a discussão será desenvolvida com mais detalhes considerando itens pouco explorados na revisão, priorizando aspectos e/ou autores não citados anteriormente.

Os critérios físicos e relativos à faixa etária foram citados por todo o universo de professores entrevistados. Os critérios técnicos, atitudinais, de crescimento e desenvolvimento, tempo de prática e pressões externas também foram bastante apontados, sendo predominante na opinião de mais da metade dos professores. Os critérios artísticos foram os menos considerados.

Considerando os critérios físicos, a força foi o aspecto mais valorizado para o uso da sapatilha de ponta. No que diz respeito ao alinhamento, os professores mencionaram o corpo como um todo, mas principalmente o alinhamento dos membros inferiores (quadril Joelhos/tornozelos), em que estes devem ser bem colocados, com uma distribuição correta do peso, influenciando diretamente no equilíbrio da praticante. As questões anatómicas envolveram a própria estrutura do corpo da aluna, levando em conta principalmente o formato dos pés (tipo dos pés e tamanho do arco).

Em relação à aptidão física e ao condicionamento físico, os professores afirmaram que a aptidão significou a facilidade ou predisposição física para as exigências do balé; e o condicionamento denominou o nível de preparo físico da aluna através das aulas. A flexibilidade, principalmente dos pés, foi também considerada. Além disso, consciência corporal, postura, peso, resistência e tônus muscular foram também itens apontados.

**P02:** *Esse alinhamento é o que primeiro você tem que dar pra seu aluno, uma noção do eixo dele, 'né'? (65 anos)*

**P11:** *[...] o critério é mais assim, a questão da consciência corporal, a parte [...] do físico, [...] do preparo, 'né', da musculatura, do pé, pra mim isso é muito importante, de como subir, de como descer... porque o resto é consequência. (39 anos)*

**P08:** *[...] então, eu acho que é fundamental isso, primeiro: o corpo 'ta' preparado, o físico 'ta' preparado, ter um pé forte, ter um corpo forte, [...] flexível... (34 anos)*

Muitos dos requisitos citados pelos professores investigados concordaram com a opinião dos autores pesquisados, tais como: força e estabilidade dos tornozelos e partes superiores (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004; HOOGSTYNS, 2012; HOWSE, 2002; JEANNIN, 2007; RUFINO, 2011; WEISS, RIST & GROSSMAN, 2009; WHITEHILL & NOBLE, 2003); flexibilidade de tornozelos e pés/alinhamento do corpo (BARRINGER &

---

<sup>46</sup> Vide Revisão de literatura: item 3.3, quadros 1, 2 e 3, p. 54, 56 e 64, respectivamente.

SCHLESINGER, 2004; RUFINO, 2011; WEISS, RIST & GROSSMAN, 2009; WHITEHILL & NOBLE, 2003); anatomia e peso da praticante (BARRINGER & SCHLESINGER, 2004; JEANNIN, 2007); correta colocação do corpo (HAMMOND, 1982; WHITEHILL & NOBLE, 2003).

No que diz respeito aos critérios técnicos, os professores consideraram que, para que as alunas pudessem subir nas pontas, seria preciso que elas estivessem dentro de um nível técnico adequado, respeitando a progressão destes níveis dentro da metodologia adotada pela escola. Alguns professores, além de afirmarem tal necessidade, foram mais específicos, destacando o trabalho de meia-ponta e o trabalho de *en dehors* (rotação externa coxo-femoral) como bases importantes para garantir um trabalho eficaz na sapatilha de ponta.

**P09:** *Aí eu vou [...] pelo olho... de quem eu vejo que tem técnica [...] o pé já bem 'trabalhadinho'... se consegue fazer um pliê-relevé e um [...] élevé bem posicionado... quem consegue fazer [...] um posé ou piqué [...] sem dobrar o joelho... quem já tem uma postura de braço legal... essas coisas. (27 anos)*

**P06:** *Vejo bastante a parte [...] do en dehors, se elas já conseguem trabalhar isso direitinho, porque senão quando coloca a ponta, a gente vê aquele [...] pezinho que vai fechando, 'né'? (39 anos)*

O balé clássico, por ser uma técnica de dança, preconiza a execução de ações motoras que traduzem a sua forma de comunicação e expressão enquanto linguagem artística. Segundo Trevisan & Schwartz (2008), a técnica correta é importante para a prevenção de lesões, qualidade da execução e estética dos movimentos. Howse (2002) diz que os erros técnicos podem surgir como resultado da estrutura anatômica do corpo, ser decorrente de uma atividade docente que não esteja apta a identificar dificuldades e necessidades do aluno, ou ainda ocorrer devido à falta de atenção do estudante. Em relação a este último motivo, entende-se que é de responsabilidade do professor facilitar a atenção por parte do aluno. Uma vez aprendida uma técnica defeituosa, é extremamente difícil corrigi-la e até mesmo extingui-la. Por isso, as primeiras etapas de formação de um estudante de balé são determinantes.

Levando em consideração a faixa etária, cada professor mencionou a(s) idade(s) que considerava adequada para iniciar a prática nas sapatilhas de ponta. Uma das professoras a princípio afirmou que, dentro de uma situação ideal, a faixa etária para o início da prática em sapatilhas de ponta seria dos nove até os onze anos de idade. Porém, considerando as diferentes experiências<sup>47</sup> das alunas que começam a prática do balé em instituições não

---

<sup>47</sup> Início da prática do balé mais cedo ou mais tardio; interrupção da prática em determinado momento; influências das características individuais (aspectos físicos, técnicos, atitudinais, artísticos, crescimento/desenvolvimento, etc.).

profissionalizantes, também considerou uma faixa de idade mais ampla: dos nove aos quinze anos. Uma outra professora também atentou para casos em que a aluna começa a usar sapatilha de ponta mais tarde, e disse não haver problemas em relação a isso.

**P07:** [...] nem sempre aqui [...] na prática que a gente tem nesse país, as crianças estão dentro da mesma faixa etária [...] na turma, 'né'? Então ela pode ocorrer de nove [...] até quinze anos, e pode ter crianças nessa faixa etária que estão no seu primeiro ano de balé... (64 anos)

**P05:** [...] já com onze 'pra' doze anos, às vezes [...] pode mostrar possibilidades. [...] a gente [...] pode começar também... depois [...] desse período, com [...] maior idade, porque o físico já 'ta' mais preparado. (80 anos)

Conforme visto na revisão de literatura, alguns autores refletem sobre a idade em que normalmente se inicia o trabalho com a sapatilha de ponta: entre nove e quinze anos (RICHARDSON, LIEDERBACH & SANDOW, 2010); Nunca antes dos dez anos (JEANNIN, 2007); entre onze e doze anos (FOSTER, 2010); A partir dos doze anos (HAMMOND, 1982; STORELLI, 2011; WEISS, RIST & GROSSMAN, 2009). Por fim, Howse (2002) prefere não arriscar uma faixa etária específica. Todos os autores defendem a ideia de que a idade não é o único critério, nem o mais importante, devendo ser analisado em conjunto com outros aspectos, tornando mais responsável a indicação para o uso da sapatilha de ponta.

Iniciar o uso da sapatilha de ponta precocemente pode trazer danos à saúde da aluna; já o contrário normalmente não traz problemas. Bailarinas que iniciam a técnica de ponta mais tarde apresentam menor risco de lesões, adquirem a técnica correta com mais facilidade e progridem mais rápido, ajudando a ter mais autoconfiança (HOWSE, 2002; JEANNIN, 2007).

É importante destacar que a idade acaba sendo um critério que dialoga com outros componentes, sobretudo o crescimento e desenvolvimento, considerando as relações entre idade cronológica e biológica, uma vez que foram mencionados o próprio crescimento das alunas, além do desenvolvimento muscular, ósseo, cognitivo e emocional.

**P10:** [...] eu acho que tem a ver com [...] realmente a formação muscular e óssea... dela, sabe? Porque como a ponta é [...] um material que [...] não é muito anatômico pro pé, 'né', é uma coisa que se tem realmente que tomar muito cuidado, o que acontece depois [...] com pés, joelhos, tornozelos, pélvis, coluna, 'né'? É... acho que a criança tem que 'ta' melhor formada, antes de 'ta' tentando colocar a ponta, sabe? [...] acho que [...] por isso também tem a ver com a idade. [...] Acho que, entrando na adolescência [...] já é uma hora boa que dá 'pra' se colocar, sabe? (49 anos)

**P07:** nós temos uma faixa etária [...] pra iniciar [...] porque antes disso, a criança não tem um [...] desenvolvimento inteligível suficientemente preparado pra entender o que é uma técnica de balé. (64 anos)

*P06: Eu analiso até se a menina tem maturidade [...] psicológica mesmo, 'né', pra encarar uma ponta, que a gente sabe que todas elas sonham com o dia de colocar a sapatilha de ponta, mas às vezes quando coloca... 'num' aguenta, reclama, 'né'? (39 anos)*

De acordo com Vanícola & Guida (2014), existem três fases do crescimento humano: fase 1 – do nascimento aos cinco anos de idade (com velocidade de crescimento pós-natal particularmente elevada até os dois primeiros anos de vida); fase 2 – dos cinco anos até a puberdade (desaceleração na velocidade de crescimento, permanecendo constante durante esses anos); fase 3 – puberdade, que pode ocorrer em torno dos onze anos de idade óssea nas meninas e dos treze anos de idade óssea nos meninos<sup>48</sup>, podendo variar de indivíduo para indivíduo.

De acordo com Lourenço & Queiroz (2010), a puberdade é um período da adolescência, com duração de dois a quatro anos, que tem como característica uma série de mudanças biológicas, marcadas por crescimento esquelético linear, alteração da forma e composição corporal, desenvolvimento de órgãos e sistemas e desenvolvimento de gônadas e caracteres sexuais secundários. Existem inúmeros fatores que afetam o início e a progressão da puberdade, incluindo influências genéticas e biológicas, eventos de estresse, *status* socioeconômico, nutrição e dieta, a quantidade de gordura corporal no corpo e a presença ou ausência de doença crônica (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2002).

Em relação ao crescimento esquelético linear, ocorre uma aceleração na sua velocidade, conhecida como estirão. Este é um momento de rápido aumento de peso e altura. Os ossos normalmente crescem mais rápido do que os músculos, podendo implicar em alterações posturais estruturais (VANÍCOLA & GUIDA, 2014). Por conta dessas mudanças, o estudante de dança de repente vê-se com dificuldade de executar exercícios antes considerados fáceis.

Além do crescimento, muitos dos professores que participaram da investigação desta dissertação consideraram o desenvolvimento ósseo como critério importante a ser verificado, mas não afirmaram fazer nenhuma espécie de exame (como o raio-X) para a verificação da idade óssea. Destaca-se que a realidade do público que normalmente frequenta as instituições envolvidas na pesquisa é de classe social média/alta, dispondo de plano de saúde e tendo acesso a vários profissionais da área, que poderiam contribuir na avaliação de aspectos biológicos.

---

<sup>48</sup> Os autores utilizaram como fonte o Ministério da saúde (2002).

Se as instituições implementassem convênios junto a uma equipe de saúde, ou estimulassem as alunas e seus familiares a procurar serviços que pudessem fornecer às escolas informações acerca da saúde das alunas, talvez o processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta tivesse um maior suporte nos critérios de crescimento e desenvolvimento, e até mesmo nos critérios físicos (com profissionais realizando avaliações físicas periódicas, por exemplo). Isso ajudaria alunas e pais a entenderem melhor a prontidão para o uso da sapatilha de ponta, tornando o processo de indicação mais palpável. Para isso, no entanto, seria necessário que existissem profissionais de saúde preparados para desempenhar tal função, o que nem sempre é uma realidade, e que todas as instituições optassem por realizar avaliações individuais.

Os autores pesquisados lembram que a idade cronológica não se relaciona obrigatoriamente com a idade óssea. No estudo realizado por Meck et al. (2004), foram investigadas várias escolas norte-americanas no que diz respeito aos componentes de avaliação para o uso da sapatilha de ponta, e observou-se que exames como raio-X, ressonância magnética e escaneamento ósseo foram pouco utilizados entre as instituições, sendo o primeiro mais frequente, principalmente entre escolas filiadas a companhias de dança profissionais e com presença de profissionais de saúde. Os autores afirmam que através de um raio-X, por exemplo, seria possível ter uma visão do estado de desenvolvimento das placas de crescimento.

Por outro lado, Lin (2011) comenta que mesmo que o raio-X detecte a completude do crescimento do pé, não se pode determinar com exatidão o estágio de maturação óssea antes do fechamento das epífises, e cita o comentário da IADMS (*International Association for Dance Medicine & Science*<sup>49</sup>): realizar triagem de raios-X para constatar a idade óssea talvez seja uma medida desnecessária. Como contraponto, Weiss, Rist & Grossman (2009) citam estudos envolvendo ginastas, estabelecendo um potencial de traumas por esforço repetitivo nos ossos em fase de crescimento.

Quando uma criança se aproxima da puberdade, existem muitas transformações envolvidas, além das físicas. Este momento coincide com grandes mudanças hormonais no corpo, a necessidade de pertencimento a um grupo, bem como a transformação da criança em adulto jovem (THOMASEN & RIST, 1996).

A aparência física comumente assume primordial importância durante o período. A puberdade, no entanto, está associada ao ganho de peso – nas meninas, o depósito de gordura

---

<sup>49</sup> Associação internacional de medicina e ciência da dança (tradução nossa).

“ocorre principalmente na região das mamas e dos quadris, e confere um aspecto característico do corpo feminino” (LOURENÇO & QUEIROZ, 2010, p. 72). Muitos adolescentes experimentam insatisfação com seus corpos em mudança. Em uma cultura que glorifica a magreza, principalmente as meninas tornam-se excessivamente preocupadas com sua aparência física e, num esforço para conseguir ou manter um corpo magro, podem iniciar dietas de forma insegura.

Uma minoria eventualmente desenvolve distúrbios alimentares, como anorexia nervosa ou bulimia. As consequências podem ser potencialmente graves, resultando em morte em casos extremos (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2002). O exercício de atividades artísticas como a dança pode ser um fator contribuinte para esses distúrbios, quando cobranças por um tipo físico ideal são excessivas.

O balé clássico é uma forma de dança que possui uma ligação direta com a imagem do bailarino/aluno. A codificação do estilo de dança criou uma imagem de corpo e desempenho ideal, resultando em padrões estéticos hegemônicos, prezando por uma estrutura flexível, elegante, vertical, magra, consciente, forte e coordenada (IANNITELLI, 2004). Influenciados por este modelo, e na esperança de aproximar-se ao máximo dele, praticantes de balé buscam, por vezes incentivados por seus professores, uma forma física muitas vezes irreal e incompatível com a sua natureza (IANNITELLI, 2004; RESENDE, 2010).

No final do estirão puberal há um desaceleramento do crescimento e um maior acúmulo de tecido adiposo. Nas meninas, esta fase é marcada pela menarca (LOURENÇO & QUEIROZ, 2010). Meninas que estão despreparadas para as mudanças físicas e emocionais da puberdade podem ter mais dificuldade com a menstruação, no que diz respeito às sensações causadas pelo momento, oscilações de humor e práticas de higiene. As mães podem dar um suporte emocional importante às suas filhas neste período (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2002). Nesta situação, vestir um *collant* de balé, numa fase em que o quadril e os seios aumentam, numa sala cercada por espelhos é provavelmente o último lugar em que uma aluna quer estar (THOMASEN & RIST, 1996).

O uso da sapatilha de ponta começa tradicionalmente antes ou durante o aparecimento do estirão na adolescência (RICHARDSON, LIEDERBACH & SANDOW, 2010), sendo necessário que o professor esteja atento a esse momento. Thomasen & Rist (1996) apontam alguns procedimentos a serem tomados nesta fase: inicialmente, é interessante tranquilizar as dançarinas adolescentes, informando-as que quando o surto de crescimento desacelerar, elas

vão recuperar a força e a técnica. Esta medida as incentivará a superar as dificuldades, além de evitar frustrações.

Na maioria do tempo que durar o período de estirão, as aulas podem ser feitas normalmente. Para as alunas que retornam das férias visivelmente mais altas, algumas modificações de trabalho nas aulas podem ser necessárias. É preciso ter atenção para a articulação do joelho; ela é particularmente vulnerável neste momento. Talvez seja importante que o professor dê início a exercícios de fortalecimento no final das aulas, podendo incluir o fortalecimento do tronco (especialmente os músculos abdominais), os isquiotibiais e quadríceps (THOMASEN & RIST, 1996).

Barringer & Schlesinger (2004) sugerem também que exercícios adicionais de alongamento podem ser introduzidos, para que, além de fortes, os músculos possam permanecer flexíveis. As autoras comentam que, se uma aluna iniciante nas pontas passa por um surto de crescimento, existem escolas que adotam a conduta de afastá-la da prática da técnica de ponta por três a quatro meses, até que o período passe e o corpo se estabilize. As alunas devem permanecer na mesma turma, mas devem fazer as aulas com sapatilhas de meia-ponta até que o período de estirão cesse.

A forma como os adolescentes pensam, raciocinam e entendem também modifica. Piaget classifica esse período como “fase de operações formais”, na qual as estruturas cognitivas alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento (WADSWORTH, 1996). A competência cognitiva inclui elementos como a capacidade de raciocinar efetivamente, resolver problemas, pensar de maneira abstrata, além de refletir e planejar o futuro. Decisões importantes podem ocorrer durante a puberdade, no que diz respeito à formação e carreira profissional. Os profissionais que trabalham com esta faixa etária precisam compreender o desenvolvimento físico, fisiológico e emocional do aluno (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2002).

A adolescência é um momento em que os indivíduos têm a capacidade cognitiva de conscientemente classificar quem eles são e o que os torna únicos. É na adolescência que o estabelecimento de um senso de identidade tem sido considerado como tarefa central. A identidade refere-se a como os adolescentes se veem no presente e também engloba o que eles podem e o que gostariam de se tornar, incluindo dois aspectos: autoconceito (conjunto de crenças que se tem sobre si mesmo) e autoestima (avaliação de como se sente sobre o autoconceito). A autoestima, seja alta ou baixa, pode permanecer relativamente estável



durante a adolescência ou pode melhorar ou piorar de forma constante (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2002).

Thomassen & Rist (1996) chamam também a atenção para a fragilidade do ego adolescente. Quanto mais um aluno puder entender o seu corpo, assumir a responsabilidade pelo seu fortalecimento num programa de exercícios, mais positiva sua autoimagem será. A adolescência é a fase em que as habilidades emocionais necessárias para gerir o estresse e o relacionamento com outras pessoas começam a ser dominadas. Estas habilidades têm sido chamadas de *inteligência emocional* (GOLEMAN, 1995). Dentre as competências necessárias a serem dominadas, como parte do desenvolvimento emocional, estão: reconhecer e gerir as emoções; desenvolver empatia; aprender a resolver conflitos de forma construtiva; desenvolver o espírito de cooperação.

O papel do professor é essencial neste processo; sua conduta vai muito além de detectar elementos de desenvolvimento físico, com o intuito de evitar lesões, caso a indicação para o uso da sapatilha de ponta não seja feita de forma responsável. É preciso que os profissionais tenham um conceito ampliado de saúde, e procurem perceber que o período da puberdade é um momento em que as estudantes de balé se encontram vulneráveis e inseguras, almejando pertencer a um grupo, no balé, marcado por exigências físicas, técnicas e estéticas. É importante que os professores sejam parceiros dos alunos neste momento. Se as crianças e adolescentes puderem reconhecer que o professor está ciente e compreende as suas mudanças, elas vão se sentir mais seguras e confortáveis, estabelecendo-se uma relação de confiança.

O critério relativo ao tempo de prática de balé clássico também se relaciona com a idade, levando-se em conta o tempo que a aluna leva, na sua formação, para progredir nos níveis de aprendizagem. Este tempo, de acordo com os entrevistados, pode variar de dois a cinco anos de prática do balé clássico. Para que se atinja um estado de prontidão, este tempo de prática anterior também pode estar diretamente relacionado à frequência semanal de aulas. Apenas três professoras mencionaram este aspecto, sugerindo uma média de três aulas semanais como necessárias para a aquisição de um rendimento mínimo que possibilite a indicação para o uso da sapatilha de ponta.

**P07:** *Geralmente, o processo de indicação 'pra' colocação da sapatilha de ponta tem a ver com a idade da aluna e o tempo de aprendizado que ela tem. Se a criança 'ta' dentro da faixa etária dos nove até os onze anos... ela inicia o balé aos nove anos, e tem uma prática [...] regular, ou três vezes por semana, ao final desses dois anos, ela tem condições [...] de ser indicada pra sapatilha de ponta, se ela tiver [...] essas condições de três*

*aulas por semana, idade – começando aos nove até os onze, ‘né’, dois anos de prática, e... se a estrutura física dela, muscular e articular, tiverem condições... se indica a colocação (64 anos)*

Mais uma vez citando o estudo realizado por Meck et al. (2004), a maioria dos profissionais pertencentes às escolas de balé investigadas afirmou que os anos de formação de balé eram um fator determinante para a indicação. No entanto, Richardson, Liederbach & Sandow (2010) destacam que, devido à duração da formação não necessariamente produzir um nível padronizado de proficiência entre as alunas, a sugestão é adotar indicadores objetivos de prontidão para iniciar o trabalho de pontas, baseado em resultados de desempenho individual, através de testes.

Conforme explicitado anteriormente, os autores pesquisados consideram que o tempo de prática de balé considerado adequado para que se atinja a prontidão para o uso da sapatilha de ponta pode variar de três a quatro anos, com uma frequência de duas a três aulas por semana (FOSTER, 2010; HAMMOND, 1982; JEANNIN, 2007; HOOGSTEYNS, 2012; SPARGER, 1970; WEISS, RIST & GROSSMAN, 2009). Sampaio (2013) opina que este tempo pode ser de dois a três anos de prática, desde que o treinamento seja diário.

Os critérios atitudinais refletiram vários comportamentos considerados imprescindíveis para que a estudante de balé consiga chegar ao nível das sapatilhas de ponta. Muitos professores citaram que é preciso que a aluna tenha motivação nas aulas de balé, para que ela consiga materializá-la através de atitudes positivas na prática do balé clássico, como responsabilidade, persistência, assiduidade, disciplina, entre outros.

**P04:** [...] como é que eu observo isso? Através de: assiduidade, primeiro de tudo; de responsabilidade, com o que ‘ta’ sendo proposto, certo? [...] Então tem a ver realmente com a questão disciplinar, também. (48 anos)

**P02:** Tem que ter a doença do balé, ‘num’ é? Pensar balé, dormir balé... estar na internet vendo balé... tudo é balé. Depois vem mamãe, papai, seu namorado, o que você deve ser muito apaixonada, é o balé. (65 anos)

De acordo com Monte (2003), tornar-se bailarino requer principalmente disciplina, paciência e persistência. A disciplina é indispensável para que o estudante se adapte ao cotidiano da prática da dança. A paciência é importante, pois a progressão técnica leva um certo tempo para aparecer. A persistência complementa a disciplina do cotidiano, auxiliando na implementação de uma organização interna, permitindo que o indivíduo esteja motivado para o próximo dia.

Barringer & Schlesinger (2004) afirmam que fatores comportamentais podem fazer a diferença na formação em balé clássico como um todo, sendo importante também no

momento da indicação para o uso da sapatilha de ponta. Encarar os desafios existentes numa formação de maneira positiva reflete também positivamente na autoafirmação e autoconfiança da estudante.

Passando para os fatores ditos *subjetivos*, apenas dois professores citaram os critérios artísticos, mas comentaram que eles podem influenciar na decisão da indicação. Foram representados pela aptidão artística, considerada como uma determinada facilidade de interpretação e expressão das alunas, e pelo amadurecimento artístico, percebido conforme as alunas vão progredindo nos níveis de formação, quando as ações motoras vão se tornando mais “dançantes”.

Tais professores disseram sensibilizar-se muitas vezes nestes casos e citaram alguns em que as alunas não estariam necessariamente prontas técnica e/ou fisicamente, mas demonstraram grande potencial artístico. A atitude, em muitos desses casos, foi a de indicar as estudantes com estas características para o uso da sapatilha de ponta. Trevisan & Schwartz (2008) ressaltam que o balé, além de ser uma técnica de dança, é uma forma de arte; o corpo que dança envolve emoções, sentimentos, desejos, fantasias e experiências.

**P08:** [...] não sei, porque... se ela tem uma... uma coisa artística muito forte [...] isso pode influenciar. E... no professor, ele pode se... se sensibilizar, “meu Deus, essa menina é uma artista, vou ‘botar’ a ponta nela” (34 anos)

**P05:** [...] a parte que ela já pode começar a interpretar um pouquinho... os gestos são mais dançantes, aí você pode ir vendo... por aí. Agora... isso só a evolução que vai falar. Só o tempo que vai falar, porque ainda a técnica pode ser muito fraca, mas já tem tendências a ser uma... uma possível bailarina. (80 anos)

Dentro dos critérios subjetivos, foram também consideradas as pressões externas, representadas pela expectativa da aluna em usar a sapatilha de ponta, seu estado emocional e a pressão da aluna exercida sobre o professor. Também a pressão dos familiares – sobretudo a pressão da mãe – foi um aspecto considerado como influência na indicação. Outras questões que refletem fatores econômicos, relativos à manutenção das escolas de dança; à pressão da direção da escola para a indicação, para não perder alunas; além da concorrência entre escolas de dança. Essa situação também pode trazer situações delicadas enfrentadas pelos professores, em relação à influência de aspectos como a amizade da família com a direção da escola, e/ou parentesco da aluna com alguém de prestígio político/econômico.

**P06:** As meninas quando resolvem [...] levar o balé adiante [...] eu não conheço uma que não queira e que não sonhe com a sapatilha de ponta, ‘né’? Parece que a sapatilha de ponta realmente é a realização de um sonho, é a hora que elas dizem: “Ai, agora eu... agora eu sou bailarina, ‘né’, porque eu já faço ponta”. (39 anos)

*P12: [...] como eu 'tava' falando, [...] tem uma aluna, até mais de uma, já aconteceu, que porque não tava ainda com a idade, eu disse "'vamo' esperar mais um pouquinho", e ela chorou... chorou tanto, e disse 'pra' mãe que [...] 'num' queria mais ir pro balé, a mãe me ligou... uma menina que 'ta' há anos [...] fazendo balé... as amiguinhas colocando a ponta [...] ela vai fazer dez anos em agosto, então eu disse "não". Ai o que é que eu fiz? Eu voltei atrás. Eu disse à mãe: "olhe, quando ela completar dez... a gente dá um tempinho, ela compra a sapatilha, traz, 'vamo' observar". (34 anos)*

*P07:[...] já tive essa situação, e foi delicado porque [...] eu entrei em confronto com a escola... 'num' é? E... com a família, quando conversamos, que os pais não queriam entender, achavam que era uma questão pessoal – e não era –, mas como eu disse, eu tenho a consciência tranquila, porque acho que todos podem dançar. Mas nem todos podem fazer balé. 'Né', então a gente precisa esclarecer isso, esses pré-requisitos físicos pro balé são muito específicos. Muito. (64 anos)*

*P13: [...] eu acho que as únicas pessoas que podem dizer se a criança tem condições de colocar a ponta são um professor ou uma diretora da escola, e não a família, porque ela disse que na outra academia a prima colocou uma sapatilha de ponta, porque no espetáculo de fim de ano ela tem que dançar na sapatilha de ponta. (39 anos)*

Barringer & Schlesinger (2004) e Jeannin (2007) afirmam que a decisão deverá ser feita com base na habilidade e no conhecimento do professor, não devendo se sujeitar a pressões de alunas e/ou familiares. Foster (2010) observa que tais pressões podem contribuir para um dilema ético e profissional, sobretudo no que diz respeito à concorrência entre escolas: para conquistar as alunas de sua concorrente, a escola vizinha promete o uso da sapatilha de ponta com rapidez, muitas vezes sem prestar atenção no desenvolvimento técnico e anatômico da criança. É importante que os professores protejam suas alunas do risco de causar danos à saúde.

Em uma menor proporção, duas professoras relataram a possibilidade de às vezes a aluna (ou a família) não ter a pretensão de chegar ao nível das sapatilhas de ponta. Neste caso, a aluna poderia até estar apta a subir na ponta dos pés, mas devido a uma falta de motivação, isso acaba por influenciar o profissional, fazendo-o pensar se seria mesmo ideal indicar a aluna, uma vez que pode ocasionar perda de interesse pelo balé e o abandono da prática.

*P06: Na minha vida de professora, eu tive uma aluna... que... não tinha esse sonho [...] e aí, chegou um ponto que a turma inteira colocou, e ela nunca chegou 'pra' mim também 'pra' dizer assim: "eu não quero, não quero nunca botar uma ponta", por exemplo. Mas ela já tinha me dito: "Ai, 'num' sei 'pra' quê que essas meninas querem taaaanto...". E aí ela chegou a colocar a ponta, usou seis meses, e depois decidiu que não queria mais fazer balé. Que [...] realmente não era a praia dela, e até hoje eu sei que ela não faz mais balé [...] em canto nenhum [...] desistiu mesmo. (39 anos)*

Ao serem indagados sobre suas **vivências com a indicação e o uso da sapatilha de ponta**, os professores trouxeram suas memórias da época em que eram estudantes de balé. Relativamente à fase de indicação, foram levadas em conta apenas as professoras do sexo feminino, já que dentro da formação em balé clássico apenas as meninas passam por este momento. Todas elas afirmaram ter tido grande expectativa em usar a ponta, e na fase da

indicação terem ficado muito entusiasmadas. Já no que diz respeito ao uso da sapatilha de ponta, foram considerados os professores do sexo feminino e masculino, uma vez que todo o universo dos entrevistados passou pela experiência de usar o calçado. Neste caso, foram relatadas experiências diversas, tanto positivas quanto negativas, muitas vezes acontecendo uma mistura das duas coisas. Tais elementos podem ser visualizados na figura a seguir:



**Figura 12** – Vivências com a indicação e o uso da sapatilha de ponta

No que diz respeito ao processo de indicação, a palavra expectativa foi bastante utilizada. Para evidenciar esse desejo, algumas professoras afirmaram ter pressionado o professor, perguntando com frequência quando chegaria o grande dia (o mesmo comportamento que muitas relataram vivenciar com suas alunas); duas delas chegaram até mesmo a usar a sapatilha de ponta antes mesmo de serem indicadas, fazendo os pais comprarem o calçado para usá-lo antes em casa, para que chegassem na escola sabendo executar os movimentos.

**P14:** [...] não via a hora de colocar a sapatilha de ponta. Era o sonho. (46 anos)

**P06:** [...] eu acho que a gente começou a fazer ponta muito também por pressão das alunas [...] Então, eu lembro que quando ela mandou eu comprar a sapatilha de ponta, eu já tinha a sapatilha de ponta [...] porque eu já tinha dito: “mãe, tem que comprar a sapatilha de ponta [...] porque eu tenho que ir aprendendo já em casa, ‘pra’ [...] eu já ‘ta’ sabendo, ‘né’”. (39 anos)

Já em relação ao uso da sapatilha de ponta, alguns casos de frustração, dor e desapontamento foram citados, devido à dificuldade de dançar na ponta dos pés. Também foram mencionados sentimentos positivos, como orgulho, satisfação e facilidade diante das demandas exigidas na técnica de ponta. Algumas professoras relataram também a atitude de seus mestres diante deste novo desafio: alguns exigentes demais, outros de menos; alguns

extremamente qualificados, outros nem tanto. E ainda, os professores do sexo masculino falaram um pouco das suas impressões ao usar a sapatilha de ponta, em que relataram sentir dor e incômodo, além de perceberem as dificuldades pelas quais a bailarina passa para superar os obstáculos na técnica de ponta.

**P12:** [...] doía muito meu pé. Me machucava, então não achei prazeroso [...] por mais que colocasse ponteira, esparadrapo, como eu sentia muita dor, então [...] ‘num’ tinha mais [...] aquele prazer de ‘tá’ dançando, ‘tava’ com dor. E aí isso me atrapalhou [...] a dor me gerou [...] internamente, um discurso contra a ponta. (34 anos)

**P05:** eu achei muito bom. ‘Pra’ mim foi ótimo. Eu [...] ‘num’ tava vendo assim... diferença do trabalho que fazia de ponta ou de meia-ponta, fazia os dois com a mesma facilidade, que eu tinha no momento. (80 anos)

**P09:** [...] foi a frustração [...] eu achava que sabia fazer tudo, e ‘num’ sabia fazer nada.[...] eu subia na ponta direito, entendeu, mas [...] ‘num’ sabia executar [...] detalhes que você aprende desde a primeira aula de balé... de ponta. Eu ‘num’ sabia de nada, então eu tive que [...] começar dali, do zero. Reaprender tudo. (27 anos)

**P08:** [...] cheguei à conclusão de que realmente ponta é coisa ‘pra’ mulher. Homem ‘num’ aguenta ponta não [...] eu acho que foi feito ‘pra’ mulher, eu acho que combina, ponta é uma coisa muito feminina, [...] combina com o físico da mulher, [...] ‘pro’ pé da mulher [...]. A musculatura do homem é muito de força, é muito rígida [...] graças a Deus que... ponta é coisa de mulher [...] foi bom pra saber o que [...] a mulher passa [...] os degraus que ela tem que subir... o que é que ela sente [...] (34 anos)

A fala do último professor coincide com o que afirmam Whitehill & Noble (2003), ao dizerem que a razão pela qual apenas as meninas passam pela sapatilha de ponta na formação tem a ver com o desenvolvimento muscular feminino, que possui uma delicadeza maior, haja vista as qualidades etéreas das coreografias na ponta feitas para as mulheres. Os autores ainda ressaltam que o corpo masculino tem uma constituição que torna o trabalho de ponta quase impossível.

Tal entendimento de que a sapatilha de ponta é “coisa de mulher” reflete que o balé clássico possui um sólido discurso com base nas diferenças de gênero. A dissertação de Dos Santos (2009) reflete essas questões, ao analisar de que maneira o balé clássico se converte em atividade relacionada ao gênero feminino. A autora realizou entrevistas com dois grupos de crianças, praticantes de balé, na cidade de Porto Alegre. A seguir, a opinião de uma menina, em relação à presença masculina nas aulas de balé:

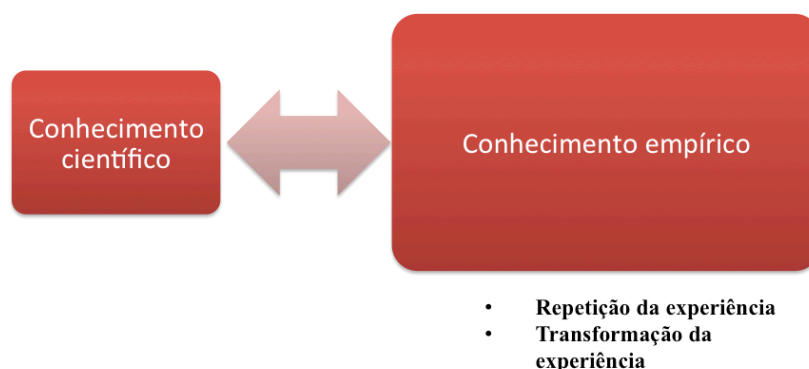
E os meninos? Podem dançar balé? “Sim, mas os meninos não podem usar sapatilha de ponta”. Por quê? “Senão iria parecer bichinha”, diz uma menina, seguida pelo comentário de um dos meninos: “porque daí os homens iriam avacalhar e iria ficar engraçado” (DOS SANTOS, 2009, p. 30).

É importante discutir o balé clássico enquanto *performance* de gênero, muito fortemente ligada ao feminino. Porém, este será um ponto discutido mais adiante. Para o

momento torna-se, porém, necessário lembrar dos homens que usam sapatilha de ponta no cotidiano e profissionalmente, como é o caso do *Les Ballets Trockadero de Monte Carlo*, mencionado anteriormente. Esta companhia satiriza as grandes obras do balé. Os homens, travestidos de mulheres, “incorporam a excessiva valorização da feminilidade do balé, atribuindo-lhe um caráter cômico, por intermédio da representação de pequenos acidentes e do exagero das incongruências da dança” (DOS SANTOS, 2009, p. 31). Estes bailarinos provam que, apesar de suas características anatômicas e desenvolvimento muscular peculiar, é possível dançar muito bem com sapatilha de ponta, apesar da sátira.

Ao final da entrevista dos professores, questionou-se se as suas práticas profissionais na indicação para o uso da sapatilha de ponta eram influenciadas pelas vivências que tiveram como alunos. Quase todos os professores contaram suas próprias histórias da época de estudantes, falando das suas vivências pessoais como influências preponderantes na prática pedagógica exercida no ensino do balé como um todo. Portanto, a subcategoria foi denominada de **tipos de conhecimento e a prática profissional no ensino do balé clássico**.

A partir das falas, percebeu-se que o ensino do balé permeia dois domínios: o *conhecimento científico* e o *conhecimento empírico*, conforme a figura abaixo:



**Figura 13** – Tipos de conhecimento e a prática profissional no ensino do balé clássico

Foi observada uma predominância do conhecimento empírico – as histórias de vida durante a formação, com suas alegrias e adversidades, além da presença de professores, artistas e/ou colegas que exerceram influências durante as suas trajetórias, entre outros fatores. O conhecimento científico foi reconhecido como importante, porém pouco presente para a tomada de decisão com relação à indicação para o uso da sapatilha de ponta. Apenas uma professora considerou o conhecimento científico como dominante em sua prática, fato

que coincidiu com a ausência de lembranças de detalhes da sua época de aluna (ou de “não ter tido trauma nenhum”, como ela mesma disse).

No mais, alguns professores realmente afirmaram fazer um esforço para manterem-se atualizados, fazendo cursos, buscando a literatura especializada e/ou procurando colegas da área para trocar ideias; outros reconheceram a importância dos estudos, embora não o façam, diante das demandas do dia-a-dia; e uma outra parte de professores atestou que a prática profissional tem sido feita com base unicamente na experiência prática. Levando em conta a frequência com que os professores mencionaram cada um dos conhecimentos, a figura acima mostra, em menor proporção, o científico, e em maior, o empírico.

O acesso às evidências científicas foi considerado necessário para a construção de uma argumentação consistente, auxiliando na compreensão das pessoas envolvidas com o balé clássico (alunas e familiares), mais especificamente nas questões que envolvem o uso da sapatilha de ponta. Uma das professoras julgou ainda importante considerar a opinião e o conhecimento de profissionais de saúde (sobretudo da área médica), para que a aluna não corra riscos de lesões, decorrentes de uma indicação pouco criteriosa.

**P07:** [...] o meu procedimento, é em face do que eu vim aprendendo ao longo desses anos, todos esses estudos que eu fiz, literatura a respeito da sapatilha de ponta, quando deve usar a criança, porque, como é que procede o amadurecimento ósseo... de dentro ‘pra’ fora... as microlesões que ‘pode’ causar [...]. Podem ser causadas pelo uso da ponta indevido, tanto [...] no perônio, como na tibia, que tem outro nome, já, ‘né’ [...] joelho, coluna [...] o professor tem que ler, ele tem que ‘ta’ atualizado... ele tem que conhecer o aluno [...] quando ele não tem conhecimento [...] ele tem [...] que falar [...] pros pais procurarem uma pessoa especializada, como médico, ortopedista, um traumatologista... ‘pra’ fazer uma avaliação [...] se há alguma coisa que eu não tenha conhecimento, eu tenho que procurar. Indicação nos livros, ou pessoas que tenham conhecimento... ‘pra’ ajudar o aluno. (64 anos)

No que diz respeito ao conhecimento empírico, muitos professores falaram da importância de praticar aquilo que se ensina, no caso do professor de balé ter sido bailarino, ou ter feito aulas de balé, como uma forma de “sentir na pele”, e assim ressignificar seu trabalho docente, conferindo-lhe credibilidade junto às alunas e suas famílias.

**P06:** [...] eu acho importante a gente ensinar uma coisa que a gente já passou por isso, ‘né’, primeiro porque eu acho que ‘cê’ tem como [...] sentir, assim, as coisas que o aluno ‘ta’ sentindo, se elas são... reais, ‘né’, ou se são fantasiosas [...] se você nunca passou por aquilo, você ‘num’ tem muito como julgar, por mais que você tenha lido, que você tenha estudado, você não viveu aquilo, é diferente, ‘né’? Se eu ‘num’ tivesse vivido isso, as minhas alunas perguntassem: “Tia, vai doer?”. Eu ia dizer: “Vai, porque já me disseram” [...], mas eu ‘num’ ia falar com tanta propriedade, assim: “Vai. Vai doer, e vai doer muito, mas ‘cê’ vai acostumar, e daqui a pouco ‘cê’ num vai ‘ta’ nem sentindo”. (39 anos)

**P08:** [...] quando você vive a experiência [...] você... se apropria... com outro olhar. [...] e você passa a entender melhor [...] como que é o processo, como que é a progressão [...] a partir do momento que você entendeu isso no seu corpo, eu acho que você ressignifica a sua prática como professor, e passa [...] a colaborar melhor [...] não é à toa que, acho que noventa e cinco por cento, ou mais, dos professores de balé são [...] pessoas que já foram bailarinos, que já dançaram, que já experimentaram aquilo no seu corpo, que já...



*vivenciaram isso, e eu acho que isso é fundamental, não é primordial, porque tem excelentes professores também que nunca foram bailarinos [...] mas estudaram bastante, e são bons professores [...] mas eu acho de fundamental importância [...] você entender no seu corpo, e passar por aquela experiência 'pra' poder [...] ajudar. (34 anos)*

Resende (2010) coloca em pauta um questionamento: é necessário que o professor de dança tenha sido bailarino, ou ele pode ensinar balé sem antes ter tido vivência na área? A autora afirma que a pergunta divide opiniões, mas defende a ideia de que o professor deve ter experiências artísticas antes de iniciar uma carreira, pois o distanciamento ou aproximação do professor em relação à prática da dança pode influenciar diretamente em sua prática pedagógica. Analogamente, Soter (1999) ressalta a importância da prática corporal do futuro professor. A autora afirma que, embora saber dançar não garanta saber ensinar dança, a prática corporal cotidiana pode ser um aspecto que contribua na construção da capacidade de ensinar.

A história de vida desse professor, enquanto aluno, com seus aspectos positivos e negativos, ajudariam na orientação de seus alunos em relação a maneiras mais eficazes para a prática do balé. Como arte, o balé clássico precisa primeiro passar pelo corpo de quem ensina, não como mera prática corporal; esta vivência deve estar carregada de subjetividade.

Os professores entrevistados consideraram suas formações como bailarinos importantes para o ensino do balé, por terem vivenciado aquilo que ensinam. Suas práticas docentes mostraram-se entrelaçadas às suas experiências enquanto alunos/bailarinos. Percebeu-se que possivelmente existiu a consciência de que ter sido bailarino (ou ter tido uma boa formação como bailarino) seria suficiente para lecionar.

Relacionando as experiências passadas dos professores e a aquisição de um maior suporte na prática pedagógica, percebeu-se que eles parecem recorrer à utilização de uma espécie de saber imediato, dado por meio de suas vivências – a consciência intuitiva.

**P05:** *[...]é a intuição minha mesmo que funcionou. E continua funcionando. Quando eu vejo uma pessoa com sapato de ponta, ela subiu, eu já sei como vai ser. (80 anos)*

Chauí (2000) define intuição como compreensão global e instantânea de uma verdade, objeto ou fato. Esta compreensão ocorre como um *insight*, ou seja, um estalo, ou momento de percepção, num só lance, que aponta um caminho para a solução de um problema científico, filosófico ou vital. Assim, a autora classifica a razão intuitiva em *intuição sensível* – conhecimento imediato das qualidades sensíveis do objeto externo (cores, sabores, odores, paladares, texturas, dimensões, distâncias) e aos estados internos ou mentais (lembranças, desejos, sentimentos, imagens); *intuição intelectual* – conhecimento imediato de algo

universalmente válido e evidente, podendo ser demonstrado através de argumentos; e a *intuição emotiva* – intuição na qual, juntamente com o sentido ou significação de alguma coisa, é captado também seu valor, intuindo se a coisa ou essência é verdadeira ou falsa, bela ou feia, boa ou má, justa ou injusta, possível ou impossível, etc.

A arte, assim como o mito e a ciência, são modos de organização da experiência humana, constituindo em diferentes leituras de mundo: o mito está baseado predominantemente na *emoção*, a ciência na *razão*, e a arte no *sentimento*. Portanto, a arte apreende o mundo principalmente por meio da *intuição*. Baseando-se nela, o artista não reproduz a natureza, mas cria símbolos dela e da vida humana. Pode-se dizer, então, que numa obra de arte o tema em si não é o mais importante, e sim o tratamento dado a ele, que o transforma em símbolo de valores de uma determinada época (ARANHA & MARTINS, 2009). Sobre a universalidade do juízo estético, com base no filósofo Kant, Barros (2012) observa:

Os predicados de um juízo estético [...] não têm o necessário amparo por parte de conceitos, razão pela qual a causalidade que a ele se vincula não é objetivamente “fundamentada”; dependendo de condições subjetivas, sua validade não conduz a uma necessidade baseada no objeto, mas no sujeito (BARROS, 2012, p. 60-61).

As questões da arte, carregadas de subjetividade, parecem permear também o fazer artístico enquanto processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, o estudo de Meck et al. (2004), que teve como objetivo identificar os critérios de indicação utilizados por seus avaliadores para o uso da sapatilha de ponta, trouxe resultados que refletiram a predominância de uma *consciência intuitiva* destes, para determinar que componentes poderiam ser necessários para garantir um resultado seguro e eficaz no início da prática. Embora este estudo tenha contado com escolas profissionalizantes e/ou com profissionais de saúde atuando no momento da indicação, a subjetividade na avaliação pareceu predominar, demonstrando que a atuação pedagógica no balé clássico é carregada de práticas tradicionais, passadas de geração em geração, com forte presença de *insights*.

A consideração do conhecimento empírico pelos professores entrevistados esteve diretamente associada às vivências positivas e negativas de cada um deles, observando-se a repetição da experiência ou a transformação da experiência. Assim, ao repetir a própria experiência, os professores afirmaram colocar-se como exemplo; contar a própria história;

realizar o mesmo procedimento com seus alunos por ter “dado certo” com eles, e/ou por acreditarem na maneira como foi realizado; ou até mesmo pela falta de opiniões distintas, seja por intermédio de estudos, ou através da troca de conhecimentos com outros profissionais.

Ao transformar a própria experiência, os professores optaram por fazer diferente de sua época de aluno, pelo fato de não desejar repetir os mesmos erros de seus professores; por ter uma concepção de dança diferente da que foi vivenciada; ou por terem entrado em contato com novos referenciais e evidências, científicas ou não.

**P12:** [...] a gente costuma repetir muito o que vive, ‘né’, na época de bailarina. [...] ‘num’ sei, por falta de atualização, talvez, de ‘num’ ‘ta’ fazendo curso, né, ‘ta’ me especializando, então eu repito as experiências que eu vivi. Acho mais certo do que eu... inventar de fazer uma coisa que eu não tive minha experiência, acho que eu vou acertar mais nesse caminho. (34 anos)

**P09:** [...] com sete anos a gente ‘tava’ em cima da ponta, ‘num tava’ nem com... estrutura óssea formada direito pra isso... então [...] eu vejo ‘pra’ não fazer isso, ‘né’? Não... não repetir a minha experiência. (27 anos)

**P11:** [...] quando eu ‘tava’ no papel de aluna, eu sempre dizia que quando eu fosse ensinar, eu queria mudar um pouco [...] a metodologia. Porque assim, o clássico, queira ou não queira, ele é uma base muito de disciplina [...] e nem toda criança consegue se adaptar a aquilo ali, ‘né’ [...] aquele tradicionalismo total. Então eu tinha muito em mente assim, que eu queria pegar aquilo tudo que eu aprendi, mas transformar numa realidade da criança. Que hoje a criança tá muito mais ativa, muito mais vivida [...]. (39 anos)

Segundo Pimenta (2005), existem três grupos de saberes docentes: o saber da experiência, o do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência, como diz o próprio termo, dizem respeito à bagagem que os professores carregam consigo do que é ser professor e de qual seria o seu papel. Seria o conhecimento que antecede qualquer tipo de formação; os saberes do conhecimento são aqueles que, aliados ao saber experiencial, são construídos e sistematizados, e devem ser transmitidos durante a aula. Seria, portanto, o conteúdo da aula; por fim, os saberes pedagógicos, ou aqueles necessários para transmitir o conhecimento. Referem-se à compreensão do processo educativo: qual o papel do professor, o papel do aluno e as relações interpessoais que o envolvem.

Em uma aula de balé, nem sempre os professores dominam os saberes pedagógicos. Como o balé clássico é fruto de uma formação tradicionalista em dança e tem sido perpetuado, em sua maioria, através do contato interpessoal, é bastante comum que o professor dessa técnica se utilize disso para transmitir o conhecimento aos seus alunos. Este aspecto dialoga com a primeira subcategoria, que tece considerações acerca do ensino do balé clássico e a predominância de um ensino predominantemente baseado na reprodução de modelos eminentemente tecnicistas.

A formação tradicionalista, aliada à falta de formação específica na área, contribui para a repetição das formas aprendidas pelos professores, enquanto alunos (RESENDE, 2010). “É mais fácil tornar-se professor a partir dos conhecimentos adquiridos como bailarino e ensinar com base na forma como aprendeu, do que repensar a prática docente” (RODRIGUES & LIMA, 2011, p. 11).

Nos primeiros anos de docência, tudo é considerado uma experiência completamente nova, o comportamento, as responsabilidades de educar, de fazer com que os alunos se exercitem de forma segura para a saúde e de ter respostas às dúvidas pertinentes dos alunos. A exposição pessoal a uma situação nova faz com que o indivíduo remeta-se aos modelos e experiências anteriores. Desta forma, o que normalmente ocorre nas aulas de um professor iniciante é a reprodução das informações, comportamentos e atitudes que lhe foram passados enquanto bailarino, por seus professores-mestres [...] Até os professores mais antigos, com mais de 20 anos de prática, conseguem perceber em suas aulas resquícios dos modelos iniciais (MONTE, 2003, p. 89).

A autora acima afirma que, dentro da realidade da prática docente em balé clássico, o saber que mais influencia a formação de professores é o experiencial. As vivências enquanto estudantes acabam tendo mais valor do que os aspectos didático-pedagógicos. Muitos professores, ao entrar em contato com professores-modelo durante suas formações de bailarino, acabam assimilando a metodologia, as atitudes, os valores, as crenças e as linguagens (MONTE, 2003).

Tal aspecto foi percebido durante as entrevistas. Como a amostra do presente estudo foi composta por diferentes gerações de professores, alguns dos mais novos, por terem sido formados pelos mais velhos, muitas vezes reproduziram as mesmas falas e trejeitos de seus mestres. Analogamente, ocorreu essa reprodução em alguns casos nas entrevistas das alunas, que costumavam repetir algumas falas dos professores, inclusive com as mesmas palavras. A reprodução da linguagem utilizada pelos modelos de referência reflete sobretudo visões de dança, de corpo e de educação.

Quando o professor acumula experiências ao longo do tempo, ele começa a construir sua identidade profissional. É dado início a uma reflexão acerca da prática pedagógica, em que esta é frequentemente questionada; imediatamente, os modelos de referência começam também a ser avaliados. Esta avaliação pode também acontecer ainda na época de aluno/bailarino. A construção da identidade é uma etapa importante para o amadurecimento do trabalho pedagógico (MONTE, 2003).

Para que este amadurecimento ocorra, é importante que o professor de balé esteja sempre estudando e tenha oportunidade de fazer atualizações constantes. Ser professor, independentemente da área ou do conhecimento tratado, requer educação continuada. Mais do que ensinar técnica, o professor de balé ensina estética, anatomia, história, valores e comportamentos. É interessante que os aprendizes tenham uma formação integral.

Afinal, a minoria dos alunos que fazem balé em instituições não profissionalizantes segue a carreira artística. O que sobraria, então, para a outra parte, que se dedica durante anos à prática de balé, sem levá-lo adiante? Preferencialmente, deveria ser o gosto pela arte, e o reconhecimento da importância que a dança, enquanto linguagem artística, pode ter na vida de um ser humano em desenvolvimento; a formação de uma plateia conhecedora do assunto; a compreensão de que o balé clássico é uma forma peculiar de dança, que dialoga com a saúde, num sentido complexo e multifatorial.

O professor que já foi bailarino leva com frequência as suas vivências para a sala de aula. A conscientização de que cada aprendiz carrega a sua história pode ajudar a voltar o olhar para o alunado: cada criança com a sua história, seu contexto, com suas possibilidades e fragilidades. O professor, portanto, precisa ser hábil para utilizar todas estas experiências em prol de um trabalho produtivo, criativo e consciente (RESENDE, 2010).

### **5.3 CONHECENDO AS ALUNAS, O QUE PENSAM SOBRE A PRÁTICA DO BALÉ E O USO DA SAPATILHA DE PONTA**

Em relação às onze alunas que participaram da pesquisa, serão apresentados os dados de caracterização e em seguida a apresentação e discussão dos dados obtidos nas entrevistas e nas narrativas dos desenhos.

#### **5.3.1 Caracterização das alunas**

Foi preenchido um formulário de caracterização das alunas, começando pela idade, escolaridade e escolaridade dos pais. Obedecendo ao critério de inclusão, as idades variaram entre oito e doze anos, sendo a escolaridade adequada à faixa etária correspondente de cada uma, ficando entre o terceiro ano do ensino fundamental I e o sétimo ano do ensino fundamental II. Em relação à escolaridade dos pais, observou-se que as mães apresentaram

escolaridade superior aos pais, tendo um maior número de mães com cursos de pós-graduação.

**Quadro 10** – Caracterização das alunas quanto à idade, escolaridade e escolaridade dos pais

DADOS – IDADE E ESCOLARIDADE		Total
		11
<b>Idade (anos)</b>		
	8	5
	9	1
	10	3
	11	1
	12	1
<b>Escolaridade</b>		
	3º ano	5
	4º ano	1
	5º ano	3
	6º ano	1
	7º ano	1
<b>Escolaridade do pai</b>		
	Pós-graduação	3
	Ensino superior completo	5
	Ensino superior incompleto	2
	Curso técnico	1
<b>Escolaridade da mãe</b>		
	Pós-graduação	5
	Ensino superior completo	5
	Ensino superior incompleto	1

As crianças foram também indagadas sobre algumas questões relativas ao balé clássico, em relação ao tempo de prática, o motivo de escolha do local onde o pratica, e se tem ou teve algum parente envolvido com o balé. Percebeu-se que, apesar de grande parte das alunas estar na faixa etária dos oito aos dez anos, muitas delas já acumulavam alguns anos de prática regular do balé clássico. Os motivos para a prática em determinada instituição mostraram-se mais relacionados às influências e indicações de pessoas do convívio das meninas. Além disso, grande parte dessas alunas afirmou ter parente(s) envolvido(s) com o balé, sendo possível que tais influências possam ter vindo de alguém da família.

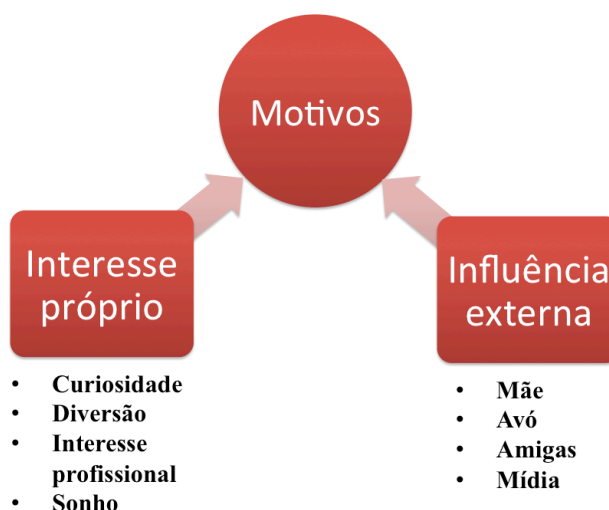
**Quadro 11** – Caracterização das alunas quanto à prática do balé

DADOS – PRÁTICA DO BALÉ		Total
		11
<b>Tempo de prática (anos)</b>		
	Menos de 1	1
	1	1
	2	1
	3	2
	4	1
	5	1
	6	4
<b>Motivos pela escolha do local</b>		
	Amiga/parente pratica no local	4
	Indicação/boas referências	8
	Mãe/avó gostou do local	2
	Parente(s) proprietário(s) do local	1
	Perto de casa	1
<b>Parente(s) envolvido(s) com balé</b>		
	Sim	9
	Não	3

### 5.3.2 As alunas, a prática do balé e o uso da sapatilha de ponta

Da mesma maneira que ocorreu com os professores, os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e nas narrativas dos desenhos das alunas resultaram na categoria temática que intitula o presente tópico: **As alunas, a prática do balé e o uso da sapatilha de ponta**. A categoria ramificou-se em quatro subcategorias: **motivos de fazer aulas de balé**; **significados da sapatilha de ponta para alunas de balé clássico**; **critérios apontados pelas alunas para o uso da sapatilha de ponta** e **autoavaliação de alunas de balé clássico quanto à prontidão para o uso da sapatilha de ponta**.

Inicialmente perguntou-se às alunas os motivos pelos quais elas faziam aulas de balé. Esta questão foi considerada importante para iniciar a entrevista, e foi essencial para entender até que ponto era uma atividade de interesse próprio, ou se existia alguma influência externa para a prática. Através da fala das alunas, em muitos casos ficou claro que existiu mais de um motivo para a prática do balé clássico.



**Figura 14** – Motivos de fazer aula de balé

No que se refere ao interesse próprio, motivações vinculadas à curiosidade, diversão, sonho e interesse profissional foram citadas. Falando especificamente do interesse profissional, este foi um desejo manifestado por duas alunas, em que uma disse querer ser bailarina profissional, e a outra professora de balé. Os trechos das entrevistas abaixo ilustram as motivações pessoais das alunas:

*A04: Porque eu acho legal, tem [...] música, sapatilha de ponta... é legal dançar, eu me sinto livre. (10 anos)*

*A01: [...] eu acabei querendo fazer balé, 'pra'... frequentar, 'pra' ver como era. (10 anos)*

*A08: Eu faço balé porque desde pequena, o meu sonho era dançar, se aperfeiçoar na dança, e eu sempre quis fazer balé. (9 anos)*

*A10: Porque... É uma profissão muito boa... E que tem uma carreira também boa [...] (8 anos)*

*A05: [...] é um exercício muito bom, que eu me interessso. E... eu vou querer ser uma professora de balé. (10 anos)*

Parece que fazer balé virou uma atividade comum à infância, e ultimamente tem também conquistado o público adulto como alternativa ao exercício físico. Em ambos os casos, trata-se de uma forma de diversão, desvinculando-o da perspectiva profissional e



desconsiderando-o como manifestação artística, sendo comumente classificado até mesmo como uma forma de “desporto”.

A forma de encarar a prática do balé clássico numa perspectiva de lazer pelas meninas caminha no sentido contrário à forma tecnicista pela qual o ensino do balé clássico tem sido tradicionalmente conduzido. Porém, seus motivos de fazer aulas de balé apresentaram-se de acordo com a realidade das instituições em que elas praticam: instituições privadas, com caráter de curso livre. Como alguns professores entrevistados pareceram almejar o balé clássico como forma de profissionalização, embora esse não seja o contexto no Recife, é possível que existam conflitos entre a motivação das crianças em aprender balé, a motivação dos professores em ensiná-lo e a realidade das instituições. A preocupação da professora P12, citada anteriormente, em buscar um ensino mais construtivista parece, de fato, atender à conjuntura das escolas recifenses e à vontade das alunas.

O interesse profissional por parte das crianças talvez tenha surgido em decorrência da influência que a figura, tanto da bailarina quanto da professora de balé (que na maioria das vezes é mulher, e também é ou foi bailarina) normalmente exerce sobre o imaginário das crianças, elemento que será discutido mais adiante.

Existiram também influências externas para a prática do balé clássico. Em alguns casos, esta influência atuou como disparador da curiosidade e vontade em aprender balé pelas alunas. Portanto, muitas meninas afirmaram ter tido inicialmente influência da mãe, da avó, das amigas ou da mídia. A influência mais citada foi a da mãe, seguida pelas amigas. Apenas uma entrevistada disse ter sido influenciada pela avó – que era dona da academia onde fazia aulas. E outra aluna afirmou ter sido influenciada pela mídia, através do desenho *Angelina Ballerina* (informações sobre ele serão dadas mais adiante), além de ter sido influenciada pela mãe.

*A03: Na verdade, a minha mãe que escolheu, e eu concordei. Porque a minha ‘vó’... ela trabalha com isso, e minha mãe também. Aí... mãe, ‘vó’, balé, então... a filha balé. (8 anos)*

*A09: Porque [...] eu tenho uma amiga aqui no balé, que há muito tempo ela faz balé aqui. E ela me disse que era muito legal aqui, e eu sempre gostei do balé. Aí eu disse: “Mãe, por favor, me coloca no balé?”. Aí ela me colocou, e daí eu [...] gostei muito [...]. (8 anos)*

*A06: Primeiro porque assim, quando mamãe disse que... o sonho dela era ser bailarina, fazer balé, eu imaginei: “então deve ser uma coisa boa”. [...] eu via desenho – Angelina Ballerina – que é só de balé, eu via todo mundo se divertindo, aí eu comecei a fazer, e acabei gostando. (11 anos)*

Existem muitos ingredientes necessários para tornar-se bailarino, e embora as quantidades variem de uma pessoa para outra, eles são essenciais. Segundo opinião de

Amanda McKerrow, ex-bailarina e professora de balé, no livro *The Parents Book of Ballet*<sup>50</sup>, estes ingredientes estão alicerçados em um treinamento inicial apropriado, determinação, amor, entusiasmo e, é claro, um forte suporte da família, amigos e professores (WHITEHILL & NOBLE, 2003).

De acordo com as características necessárias para tornar-se bailarino, apontadas por Monte (2003) – persistência, paciência e disciplina, estas são construídas não apenas pelo aspirante a bailarino, mas têm o auxílio da família, dos colegas e dos professores. A autora encontrou, em sua investigação, cinco fontes de motivação externas: a) incentivo (ou insistência) da mãe; b) pertencimento a um grupo (formação de modelos na turma em que se relaciona); c) incentivos (elogios) do professor; d) apoio dos vizinhos; e) benefícios da atividade em termos de saúde física.

Os fatores e agentes externos de socialização podem ser classificados em facilitadores ou inibidores, e são decorrentes de contextos sociais estruturados, tais como a família ou os meios de comunicação de massa, classe social, entre outros (CARVALHO, 1996). Estes fatores e agentes externos de socialização

[...] intervêm sob graus diferenciados de influência na formação do bailarino e de sua autoconfiança em relação àquela atividade, chamada de certificação subjetiva. A certificação subjetiva é construída principalmente através da participação dos agentes facilitadores, assim como a identificação com determinados professores e a continuidade de uma ocupação da família. [...] As características pessoais (físicas, comportamentais e psíquicas) influenciam na permanência ou desistência da atividade (MONTE, 2003, p.60-61).

Dentre as fontes de motivação externa, a família é aquela que parece exercer uma maior influência nas escolhas dos filhos; sendo que tal influência pode ser decisiva em suas trajetórias. Em se tratando de balé clássico, porém, percebe-se a ação da mãe como preponderante. Tradicionalmente, o balé tem sido encarado como uma atividade mais indicada para as meninas.

Dos Santos (2009) indica que a cultura do balé, enquanto arte feminilizada, provoca o distanciamento dos meninos e a aproximação das meninas em relação à prática da dança. A autora concluiu seu estudo afirmando que o balé clássico pode significar *dar-se a ver bela e feminina*, e que sua prática se caracteriza como aprendizado de ser menina. “A prática do balé na infância pode constituir-se como um aprendizado simultâneo da técnica da dança e dos modos de ser menina, *civilizada, educada e elegante*” (DOS SANTOS, 2009, p. 15-16).

---

<sup>50</sup> Livro de balé para os pais (tradução nossa).

A mãe, então, muitas vezes pode insistir para que a filha faça balé, possivelmente evocando este ideal de feminilidade, através da aquisição de hábitos e costumes que conferem sentido à prática do balé, além de outros fatores associados: seja porque nunca tiveram a oportunidade de dançar e projetem seus sonhos na filha; ou são do meio artístico e é necessário seguir a tradição da família; ou já tiveram a experiência de fazer balé e não puderam seguir adiante, por motivos vários.

Independentemente de a mãe ter tido ou não vivências anteriores com o balé clássico, ela é uma figura onipresente durante a formação de suas filhas. O espaço da escola de balé é quase que exclusivamente frequentado pelas mulheres: professoras, alunas, funcionárias e mães, que quase sempre são as responsáveis por levar e buscar a filha nas aulas. Em alguns casos, a prática do balé atravessa gerações: a avó fez balé, que influenciou a filha, que influenciou a neta. “Seria o balé um dos ritos de iniciação feminina? Acredito que sim” (DOS SANTOS, 2009, p. 47).

Kant (2007) por sua vez, questiona se mães e avós sabem o que estão fazendo, ao levar suas filhas para ver um balé romântico. E responde que provavelmente elas nem desconfiam que estes balés apresentaram, em sua essência, conflitos existenciais sobre o lugar das mulheres na sociedade.

A autora afirma que as histórias românticas testavam as mulheres em situações que questionavam a sua própria existência, sempre girando em torno de aspectos fundamentais que ocupavam os cidadãos das sociedades europeias após a Revolução Francesa: e se houvesse igualdade de direitos para as mulheres? O que fazer com essas mulheres emancipadas? O que acontece então com os familiares, divisões tradicionais de gênero? O que acontece com as relações amorosas? Assim, o que antes scandalizou o público na Ópera de Paris, hoje é algo singular, imutável e, acima de tudo, seguro. A magia do movimento, enredo e música, todos bem conhecidos e nada ameaçadores, ainda atrai multidões (KANT, 2007).

Influenciadas por mães e avós, o balé afeta a cultura das meninas de várias formas: primeiro, trata-se de uma atividade extracurricular para milhares de meninas em vários países; segundo, o balé normalmente fornece narrativas de autodesenvolvimento e autorrealização ou mesmo aprendizado sobre identidade feminina, presente em romances e filmes. Em terceiro, figuras de bailarinas em duas ou três dimensões são frequentemente encontradas em produtos de consumo para meninas (PEERS, 2008).

Considerando a influência que a mídia exerce sobre as praticantes de balé, Turk (2014) associa os produtos ligados à marca *Angelina Ballerina*, além de tantos outros personagens

presentes no mercado, com a *cultura da princesa*, que transmite através de suas narrativas determinadas concepções estéticas, valores e ideologias direcionadas às crianças do sexo feminino. A cultura da princesa seria uma espécie de discurso unificado, padronizando o gosto feminino infantil. Ao mesmo tempo, enquanto esta cultura é estreita em suas visões de gosto e imaginação das meninas, é expansiva em seu *merchandising*.

Assim, fadas, princesas e bailarinas invadem as prateleiras das lojas infantis, havendo a produção em massa de artigos cor-de-rosa, com temas que carecem tanto da gama estética quanto imaginativa. A vinculação entre a fada, a princesa e a bailarina permanece intensa em pleno século XXI. Dos Santos (2009), ao relatar exercícios em que utiliza a ludicidade e o imaginário em suas aulas para crianças, percebe que o encantamento das meninas quando os exemplos abordam a figura da princesa e da fada é muito maior. O conteúdo dos contos de fadas tem sido apresentado sob a forma de discursos universais, estabelecendo uma parceria de sucesso com o balé. Tradicionalmente, os balés de repertório têm encontrado nos contos de fada temas coreográficos condizentes com a aristocracia. “Parece que o desejo de tornar-se uma princesa é o que move parte das meninas que procura o balé como atividade” (DOS SANTOS, 2009, p. 40).

Voltando à *Angelina Ballerina*: sua história mostra uma rata bailarina que sonha em ser uma estrela da dança. Originalmente em formato de livro, com autoria de Katharine Holabird e Helen Craig, o conto foi posteriormente adaptado para filme de animação, fazendo bastante sucesso entre as crianças. Atualmente, possui uma abundante mercadoria associada à sua imagem: mais de trinta e cinco livros, duas séries de televisão, filmes, um *tutu* rosa como marca registrada da personagem, e uma linha de bonecas em expansão (TURK, 2014).

A história de Angelina transmite às crianças a importância do esforço para atingir as metas desejadas. Destaca-se, então, o progresso de Angelina no balé, e com ele seu desenvolvimento social, através de um movimento que destaca as expectativas culturais para as meninas e, assim, representa uma questão fundamental sobre a existência do balé na cultura das meninas contemporâneas, além da indumentária, como o *tutu* – figurino típico do balé clássico, as sapatilhas e a tiara. Os significados da arte nostálgica do balé, inscrita com ideais antiquados de feminilidade, inocência e civilização, estão presentes no mundo social das meninas de hoje, através do anseio por ritmos mais lentos do passado, devido ao rápido ritmo de industrialização e modernização da sociedade (TURK, 2014).

Além disso, algumas regras de conduta estão presentes na história de Angelina. Para que ela possa se tornar uma grande bailarina, é preciso disciplina e trabalho duro por muitos anos. É colocado em evidência também o tradicionalismo e a transmissão do balé clássico através do contato interpessoal: a passagem de passos e variações, rituais e práticas dos mais velhos aos mais jovens, dentro de um processo profundamente conservador, baseado em comportamentos de obediência e respeito (TURK, 2014). A professora de balé de Angelina, Senhorita Lilly, é majestosa, com seu traje, jóias, lenço e vestido de gaze, recordando a figura de uma ex-dançarina de balé. Assim, a “moral da história” de Angelina situa o balé não somente como possibilidade de uma profissão – a carreira artística, mas também como meio para que Angelina, antes desorganizada e desastrada, venha a se tornar uma boa “menina” (TURK, 2014).

Uma outra subcategoria surgida na coleta dos dados com as crianças referiu-se aos **significados da sapatilha de ponta para alunas de balé**. Os dados foram triangulados a partir da narrativa obtida através dos desenhos feitos pelas alunas e de uma das questões norteadoras da entrevista – “O que significa para você usar a sapatilha de ponta?”.

A estratégia de ter iniciado a coleta dos dados com as alunas através do desenho foi uma forma de introduzir o tema de forma lúdica, e auxiliou a minimizar a inibição das meninas, embora algumas delas fossem muito extrovertidas outras mostraram-se retraídas. Foi solicitado a elas que fizessem um desenho livre. Em seguida, pediu-se que fosse feito um outro desenho (ou desenhos, caso sentissem necessidade) que representasse(m) a sapatilha de ponta. Todas as alunas fizeram apenas um desenho correspondente ao tema livre, e também um único representando a sapatilha de ponta. Após este último, foi solicitado às alunas que falassem sobre ele.

Muitos dos desenhos de tema livre já trouxeram a temática do balé e da sapatilha de ponta, talvez pelo fato de as alunas terem tomado conhecimento prévio do objetivo da pesquisa (ao assinar o TALE, quando foi o caso, e/ou quando o responsável assinou o TCLE). Além disso, muitas das entrevistas foram feitas nos próprios locais em que elas praticavam balé, antes ou depois da aula. Talvez o próprio contexto em que elas estavam inseridas possa ter contribuído para isso.

Desenhos da própria sapatilha de ponta foram uma constante entre as alunas, além de bailarinas na sala de aula ou no palco, e alguns casos nos quais o desenho veio acompanhado de palavras ou frases: “Bravo!”; “Dançar balé é sonhar para sempre!”; “Minha sapatilha de ponta”.

Percebeu-se que, ao discorrer sobre os significados da sapatilha de ponta, as alunas trouxeram aspectos referentes ao que se vê e ao que se espera na prática do balé clássico. Portanto, os significados extraídos da narrativa do desenho e da entrevista estiveram ligados à representação da sapatilha de ponta e à expectativa relacionada ao seu uso, conforme ilustrado abaixo:



**Figura 15** – Significados da sapatilha de ponta para alunas de balé clássico

A representação, enquanto ideia ou imagem concebida do mundo ou de alguma coisa, remeteu-se às leituras (ou significados) relacionadas à sapatilha de ponta: a sapatilha como ícone, ou símbolo do balé; os modelos de referência, representados pelas bailarinas/alunas mais experientes, a professora, ou familiar que foi praticante de balé; e os valores estéticos – ideais de beleza, leveza e elegância.

**A03:** [...] a coisa mais importante, que você não deve esquecer, que se você dançar balé sem sapatilha, não é balé. (8 anos)

**A10:** [...] eu to no caminho de ser uma grande bailarina, 'que nem' tia [nome da professora]. [...] eu ainda sou muito pequena. Tem que 'ta' no nível da minha irmã! (8 anos)

**A06:** [...] quando você 'ta' fazendo balé, você fica olhando aquelas meninas mais velhas... dançando com a ponta, e você faz: "eu quero usar, eu quero usar!" (11 anos)

**A02:** Ah, eu acho que... assim, a pessoa [...] tem que ter uma leveza [...] eu acho que fica muito bonito, porque a pessoa fica alta, fica elegante. (12 anos)

Segundo Aranha & Martins (2009, p. 419), "O [...] significado, portanto, passa pelo sentido, tanto do ponto de vista sensorial, quanto do ponto de vista emocional". Vale lembrar que a palavra "sentido" é o particípio passado do verbo "sentir". Portanto, os significados

atribuídos à sapatilha de ponta pelas meninas, no campo da representação, possivelmente estiveram carregados de aspectos emocionais, para além daquilo que se vê, ou que se vivencia, fazendo com que as meninas possam ter recorrido à imaginação – entendida, de acordo com as mesmas autoras, como a capacidade de ver além do imediato, ampliando o campo do real percebido, recheando-o de outros sentidos (ARANHA & MARTINS, 2009).

Quando o assunto é balé clássico, a primeira coisa que vem à mente é a figura da bailarina, vestida em seu *tutu* e dançando na ponta dos pés. No trecho da entrevista acima, a garota A03 comentou que dançar sem sapatilha pode ser outra dança, menos balé. Em um outro momento, quando foi questionado o que seria necessário para começar a usar sapatilha de ponta, ela respondeu “o figurino”, como elemento essencial que completa a figura da bailarina. A menina pareceu evidenciar a indumentária enquanto símbolo indispensável à bailarina e ao balé. Muitas vezes, a “fantasia” da bailarina chama mais atenção do que a própria manifestação artística. Uma menina, quando se interessa pelo balé, parece se sentir mais bailarina ao se vestir como tal, mesmo que seus movimentos sejam uma imitação de passos e tentativas fracassadas de ficar na ponta dos pés.

Desde os anos 1800 até o presente, vestidos de corpetes apertados e saias de tule, sapatilhas de cetim que escondem uma ponta endurecida, grinaldas de flores e cabelo penteado com firmeza para trás em um coque continuam aparecendo. Todos esses ingredientes foram restituídos em cada balé e eles foram fundidos num traje padrão (KANT, 2007).

A autora destaca ainda que o que a audiência de hoje vê, e espera ver, é a bailarina vestida em um figurino atemporal. Através do *tutu* e da sapatilha de ponta, o público capta uma ideologia, embalada pelo libreto e pela música, tanto quanto o traje como uma entidade. Essa ideologia de fato evoluiu em torno da artista feminina, e a bailarina tornou-se sua portadora (KANT, 2007).

O símbolo tradicional do balé, o *tutu*, funciona como ícone cultural para o que se considera “coisa de menina”, existindo um verdadeiro culto ao traje. Turk (2014) afirma que a cultura de consumo do século XXI apropriou-se do balé, embalando-o e vendendo-o para as meninas, esvaziando a sua própria história e seus significados artísticos, a fim de promover visões estreitas da cultura da princesa. Dessa forma, fadas, princesas e bailarinas, vestidas com a mesma embalagem externa, e expostas nas mesmas prateleiras, aparentam exercer nas meninas a mesma magia mediada pelo mercado, transformando-as em ingênuas criaturas cor-de-rosa. Esta forma de comercialização é vista pelas meninas e seus pais como

indicadores de uma infância saudável. Todos os materiais que fazem parte da cultura das meninas ostentam as marcas da feminilidade (TURK, 2014).

A difusão da imagem da bailarina na infância tem crescido nos últimos anos. Atualmente, porém, esta imagem não está necessariamente associada à dança profissional: as meninas do século XXI parecem não mais suportar anos de disciplina. Parece que o balé tem se tornado mais leve e com perspectivas menos profissionalizantes; meninas cada vez mais novas começam a fazer balé, e as escolas precisaram adaptar-se a um público pré-escolar, e permitir que as “pequenas” exercitem o seu imaginário, frequentando as aulas trajadas em *tutus*, asas e tiaras, sem ter conquistado estes símbolos através da demonstração de talento (PEERS, 2008).

Uma aluna entrevistada, contudo, manifestou o desejo de abraçar a carreira de bailarina profissional. Talvez a vontade existisse, de fato; ou possivelmente o “ser bailarina” estivesse relacionado apenas com o “vestir-se de bailarina”, e a criança, pela própria idade (oito anos), não soubesse de fato o que isso significaria; a ideia de ser bailarina profissional também pôde ser decorrente da influência da própria instituição em que ela estava inserida. Por ser uma academia de dança tradicional na cidade, com muito tempo de funcionamento, poderia ser que a instituição vislumbrasse um modelo de formação com base naquele que a inspirou, de perfil profissionalizante.

Uma outra aluna, que se mostrou interessada em ser professora de balé, talvez o quisesse genuinamente. Olhando sob uma outra perspectiva, porém, entendeu-se que ela talvez tenha almejado uma carreira ligada à arte dentro de uma possibilidade que pôde parecer a ela algo mais palpável. Afinal, a menina possivelmente presencia em seu cotidiano uma alternativa profissional real, ao estar cercada de professores em toda a sua formação, enxergando na profissão docente uma forma de aliar a permanência no meio artístico com o ensino.

Esta aluna, assim como as demais entrevistadas, provavelmente viu sua professora como fonte de inspiração, tanto como artista, quanto como educadora. Inclusive, algumas manifestaram o desejo de dançar como suas professoras. Ficou explícito, portanto, que uma das formas de representação se materializou através dos modelos de referência, e durante uma formação em balé clássico, pode ser frequente surgir ídolos como forma de inspiração, sendo eles o professor, um bailarino famoso, os colegas e parentes mais experientes na dança.

No estudo de Monte (2003), os modelos de conduta mais citados foram os professores, tanto o primeiro deles (normalmente do sexo feminino), quanto os que marcaram o aluno,



auxiliando-o a encontrar o seu papel na dança. As características pelas quais os professores foram indicados como modelos variaram principalmente no que diz respeito às qualidades desejáveis a um bailarino e os traços de personalidade.

Os modelos podem atuar de forma diferenciada, a depender da faixa etária do indivíduo. Sparshott (apud MONTE, 2003) afirma que a criança aprende as linguagens corporais principalmente através da imitação de seus professores e dos colegas de classe. Por outro lado, na adolescência essa identificação tem uma tendência a ser mais parcial.

Dos Santos (2009, p. 36), ao falar sobre os seus modelos de referência, recorda o fascínio que as bailarinas experientes exerciam sobre ela: “[...] enquanto esperávamos nossa vez de entrar no palco, tínhamos a oportunidade de ver as *grandes* ou as *adiantadas* [...] bem de perto, e assim, vislumbrávamos o nosso futuro em relação ao balé”. Uma das professoras entrevistadas também falou dessa inspiração, quando comentou que assistia muitos videos de balé, ficando encantada com o que as bailarinas eram capazes de fazer, em como os físicos se mostravam perfeitos e como eram graciosas.

Criado na aristocracia e para a aristocracia, o balé carrega consigo valores estéticos de beleza, leveza e elegância. Desde o século XV a dança atuava como distinção social: os gestos e códigos de conduta e postura funcionavam como meio para identificar a superioridade da elite (CASTRO, 2015).

A incorporação dos princípios do balé resulta, quase sempre, em um gestual elegante, com ares aristocráticos. [...] Para as mulheres, a elegância dos gestos se expressa em diferentes pontos do corpo: a coluna alongada, o pescoço esguio, as pernas e os pés esticados, os quais formam uma linha contínua, e os braços que se curvam suavemente nos cotovelos. O exercício contínuo desses gestos e posturas não apenas prepara [...] para um comportamento espetacular, mas adorna e remodela os corpos a ponto de algumas características se tornarem visíveis no comportamento cotidiano” (DOS SANTOS, 2009, p. 24).

Dos Santos (2009) continua sua reflexão, ao afirmar que provavelmente é preciso ser bela para dançar balé. A bailarina clássica faz-se bela através de sua indumentária, e também por intermédio de seus movimentos repletos de graciosidade. Mesmo quando incorpora uma vilã, com movimentos mais fortes e rápidos, a bailarina na maioria das vezes veste um figurino digno de qualquer princesa.

Os adjetivos de elegância e esbelteza, originários da estética romântica, apresentou a bailarina como figura etérea e esguia na ponta do pé. Assim, os primórdios da valorização do

corpo longilíneo como ideal de beleza constituiu-se em valor predominante, tanto na dança clássica quanto na cultura física e estética. No balé clássico, a exigência desse padrão é tão marcante, que mesmo nos níveis iniciais da formação em algumas escolas, existe uma exigência velada para que os alunos emagreçam ou se mantenham magros, mesmo que não vislumbrem um futuro como profissionais (DOS SANTOS, 2009). “Os coreógrafos e diretores do balé contemporâneo moldam as moças do balé ao ideal de feminilidade que equipara a beleza e a graça à excessiva magreza” (HANNA, 1999, p. 191).

Os significados trazidos pelas diversas formas de representação, discutidas acima, pareceram exercer nas alunas uma espécie de projeção, que apareceram sob formas de expectativas, sendo estas tanto positivas, relacionadas ao sonho, desejo e prazer, quanto negativas, ligadas à possibilidade de dor e frustração. Muito dessa expectativa também foi percebida durante toda a entrevista, na qual, entre uma fala e outra, foi possível perceber a vontade de usar a sapatilha de ponta, e em alguns casos uma certa ansiedade.

*A01: [...] ‘pra’ mim significa que um dia eu vou usar sapatilha de ponta, e vou ser uma bailarina ótima. (10 anos)*

*A07: [...] dói muito [...] eu sinto pena das [...] meninas que usam ponta, fica o dedo vermelho... (8 anos)*

Uma das alunas afirmou já estar experimentando certa frustração por estar fazendo aulas numa turma que já usa sapatilha de ponta, sendo ela a única que ainda não foi indicada. Ela relatou que isso interferia na forma como se sentia em relação às colegas, conforme ilustra o trecho abaixo:

*A02: [...] muitas amigas minhas falam que dói muito. Aí as aulas que eu ‘to’ fazendo de ponta, eu não faço com a ponta, aí eu fico meio... deslocada, assim, sabe? (12 anos)*

O bailarino parece conviver com a dor. No estudo de Dos Santos (2009), crianças entrevistadas não esqueceram as dores sentidas durante os exercícios, ou provocadas pela longa permanência em determinadas posições. A autora afirma que dores e incômodos são comuns, devido à tensão excessiva na musculatura, causada pela falta de domínio do movimento, e ainda arrisca a dizer que, com o uso de sapatilhas de ponta, a dor é uma presença constante.

Além de todas as questões que envolvem o uso da sapatilha de ponta, tornando seu processo de indicação um momento de grande complexidade, é preciso refletir sobre a questão da dor, quando crianças começam a utilizar a ponta ainda muito novas. Afinal, é um

momento em que se exige maturidade biológica e emocional, destreza técnica, comportamentos de responsabilidade diante da prática, e ainda por cima resistência à dor e possíveis frustrações. O professor que está à frente desse processo deve ter consciência e ponderar todos esses fatores.

Assim como os professores, as alunas também foram levadas a refletir quais seriam os requisitos considerados importantes para a indicação do uso da sapatilha de ponta, quando indagadas sobre o que elas achavam necessário para começar a dançar na ponta dos pés. Assim, a terceira subcategoria foi denominada de **critérios apontados pelas alunas para o uso da sapatilha de ponta**. Elas afirmaram que o uso da sapatilha de ponta está associado a determinados critérios físicos e atitudinais (listados na figura abaixo). Aliando características físicas a determinados padrões de comportamento, a aluna seria capaz de adquirir, ao longo do tempo, um estado de prontidão técnica necessário para o uso da ponta.



**Figura 16** – Critérios apontados pelas alunas para o uso da sapatilha de ponta

Portanto, em relação aos *critérios físicos*:

**A02:** [...]tem que ter [...] muita força [...] nos pés, 'pra' conseguir, porque [...] 'pra' mim, não adianta a pessoa entrar na sapatilha de ponta, e não ter a força nos pés, e ficar [...] se balançando. (12 anos)

**A06:** Ter a postura, que tem a história [...] das lanterninhas, que tem os ossinhos... do quadril, que não podem ficar nem 'pra' trás, nem 'pra' frente, eles têm que ficar reto, e a questão [...] da coluna, que não pode botar o ombro 'pra' frente, 'num' pode botar ele 'pra' trás... as costelas têm que ficar fechadas, e o abdômen tem que [...] murchar. Porque senão você pode acabar caindo, porque o equilíbrio é [...] a questão da postura. (11 anos)

Os critérios atitudinais trouxeram uma série de condutas consideradas importantes para as estudantes de balé. Inclusive, foram mais enfatizados entre as crianças do que entre os

professores. Algumas alunas até chegaram a comentar que tais comportamentos deveriam acompanhar toda a formação e, quem sabe, a vida profissional da bailarina.

*A10: Tem que saber como é que faz as coisas, tem que ter responsabilidade no que você 'ta' fazendo [...] tem que [...] focar nessa carreira, 'pra' poder chegar no ponto mais alto. Que é a sapatilha de ponta! (8 anos)*

*A04: [...] fazer tudo o que a professora diz no balé, 'né'? (10 anos)*

*A06: [...] ter a responsabilidade [...] não faltar aula, porque você vai se machucar, se você 'num' aprender as instruções certas... (11 anos)*

Toda a discussão anterior antecipou a questão comportamental almejada para uma aspirante a bailarina. De fato, o comportamento pareceu ser algo muito cobrado das alunas, conforme ficou evidenciado nas falas. As meninas teriam de cumprir seus deveres, indo para as aulas, tendo responsabilidade e disciplina para que conseguissem acompanhar o programa de ensino e, quem sabe, serem agraciadas com a indicação para o uso da sapatilha de ponta.

Dos Santos (2009, p. 34), em suas entrevistas com crianças praticantes de balé, obteve resultados parecidos:

Como é que uma bailarina e um bailarino devem se comportar? A lista apontada pelas crianças parece ser grande. Deveres e proibições são listados: “Tem que ficar quieto e ouvir a professora”; [...] “A bailarina tem que se comportar e fazer tudo certo, não pode levar na brincadeira”.

Às vezes, o comportamento esperado pelos professores não é atingido pelas alunas. Muitas vezes as crianças só desejam brincar, e para elas o balé pode ser considerado um espaço de descontração e diversão, fato que consiste um desafio para o professor que deseja manter uma rígida disciplina na sala de aula.

A série de filmes da *Barbie*, iniciada em 2001, tem bastante inspiração no balé. Em um desses filmes, a personagem principal irrita-se com o mantra de sua professora de balé, quando diz que seus movimentos devem ser precisos, exatos e controlados. Ela tem uma tendência a afastar-se da coreografia e passa a dançar do seu jeito. Através da fala da professora, observa-se que o balé cultiva precisão e controle. Em outras palavras, dançar de qualquer jeito não é a chave para o sucesso no balé (TURK, 2014).

As questões comportamentais exigidas em sala de aula também trouxeram reflexões sobre gênero, no que diz respeito aos papéis desempenhados por homens e mulheres na cena. Segundo Dos Santos (2009), estes papéis também reproduzem intérpretes delineados nos contos dos irmãos Grimm, e os contos de fada têm sido ingredientes bastante utilizados nos grandes balés. Portanto, enquanto as protagonistas femininas sempre deixam claro que o mais

importante para a mulher é ser paciente, obediente e dedicada, e que o melhor lugar para elas é a casa, os masculinos são racionais, diretos, inteligentes e fortes, tendo como missão desbravar um novo lar.

Encerrando a subcategoria dos critérios apontados pelas alunas para o uso da sapatilha de ponta, algumas falas que ilustraram a prontidão técnica necessária que, junto aos atributos físicos e o comportamento da praticante, completariam os requisitos necessários para o uso da ponta, segundo o ponto de vista das alunas:

*A05: Significa um nível a mais de balé que você adquiriu. (10 anos)*

*A02: ‘num’ pode... a pessoa entrou no balé, e já usar. Tem que ter algu... muitas aulas antes ‘pra’ conseguir [...] (12 anos)*

*A03: [...] a pessoa pode usar... de qualquer idade, [...] a partir dos nove anos, ‘né’? Mas [...] ela pode ter onze anos e ainda não usar, porque não é muito boa... bailarina. (8 anos)*

Muitos dos critérios levantados pelas alunas para iniciar o uso da sapatilha de ponta coincidiram bastante com as considerações dos professores. Aliás, pode-se dizer que os critérios apontados pelos professores apenas integraram um universo maior e mais complexo, o que é considerado normal, por serem profissionais da área. As alunas pareceram ter falado aquilo que lhes era constantemente repetido e cobrado no dia-a-dia, levando-as a identificar questões físicas, técnicas/cronológicas (idade e tempo de prática) e comportamentais indispensáveis para dançar na ponta dos pés.

Finalmente, a última questão da entrevista semiestruturada estimulou as alunas a refletirem sobre o seu estado atual na prática do balé: estariam elas aptas a usar a sapatilha de ponta naquele momento? O que elas pensavam a respeito? As respostas variaram entre *sim*, dito por cinco alunas; *não*, dito por quatro delas; e *talvez* (ou “*mais ou menos*”), resposta considerada por duas alunas. Algumas crianças falaram que *sim*, assim que a pergunta foi feita. Depois, à medida que foram falando o porquê de sua resposta, deram a entender que *não*. É possível que tenham apresentado, no ato da resposta, uma certa confusão entre o “sentir-se apta” e a “vontade de estar apta”, demonstrando, novamente, um alto grau de expectativa.

A justificativa das respostas foram agrupadas na subcategoria chamada **autoavaliação de alunas de balé clássico quanto à prontidão para o uso da sapatilha de ponta**. As alunas levantaram as mesmas questões correspondentes à subcategoria anterior, referentes aos critérios elencados por elas para o uso da sapatilha de ponta, como os critérios físicos (ou a

falta deles, através da falta de equilíbrio, necessidade de fortalecimento de pés, postura, pernas e abdome), os aspectos atitudinais (como esforço, empenho e responsabilidade), além da prontidão técnica (idade associada ao tempo de prática e aquisição de nível).

Este último critério foi bastante citado pelas alunas que se autoavaliaram como não aptas para o uso da sapatilha de ponta no momento da entrevista, chamando atenção para a falta de experiência, a pouca idade e necessidade de melhorar e aprender mais, para adquirir um nível adequado. No entanto, embora as alunas tivessem feito uma autoavaliação quanto à sua prontidão ou não para o uso da sapatilha de ponta, elas apontaram que caberia ao professor a responsabilidade dessa decisão.



**Figura 17** – Autoavaliação de alunas de balé clássico para o uso da sapatilha de ponta

A seguir, algumas falas que ilustram a autoavaliação feita pelas alunas:

**A05:** Maaais ou menos [...] Porque eu 'to' me esforçando muito 'pra' conseguir usar a sapatilha de ponta [...] menos porque eu ainda não tenho total equilíbrio 'pra' sapatilha de ponta. (10 anos)

**A10:** Ainda não [...]. Porque eu ainda sou muito pequena, e qualquer coisa pode machucar o pé, e também eu ainda 'num' sei muita coisa no balé, 'né', só sei um pouquinho... Aí, se a gente se machucar, pode correr um risco, aí eu acho que eu não 'to' preparada ainda, que eu ainda sou muito pequena. Tem que 'ta' no nível da minha irmã! (8 anos)

**A09:** [...] eu acho que sim. [...] Porque eu gosto muito do balé, e eu sou muito empenhada no balé [...] então eu acho que eu vou pegar a sapatilha de ponta bem rápido. [...] Eu acho que com nove, perto de dez [anos]. Acho que no final de dois mil e... dezesesseis, eu consigo. (8 anos)

**A04:** Num sei... quem vai dizer isso é a professora, 'né'? (10 anos)

A indicação para o uso da sapatilha de ponta requer muita responsabilidade por parte da instituição, tendo o professor como seu porta-voz, independentemente dos objetivos e da metodologia adotados na formação. Pelo fato de o ensino do balé clássico estar arraigado

numa tendência tradicional/tecnicista, muitas vezes o professor representa uma figura de autoridade, aquele que sabe das coisas e toma todas as decisões. Alguém que é ao mesmo tempo admirado, respeitado, e, em alguns casos, temido pelos alunos. Resende (2010) afirma que tradicionalmente o professor de balé exerce o autoritarismo para alcançar seus objetivos, projetando nos alunos uma imagem de perfeição a ser seguida. Vale salientar que as alunas do presente estudo pareceram demonstrar mais carinho, respeito e admiração do que medo de seus professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A11 (8 anos)



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender como tem sido realizado o processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta sob o ponto de vista de professores e alunas de balé clássico, pertencentes a instituições privadas da cidade do Recife. Especificamente, destacou quais os critérios considerados pelos professores de balé para iniciar suas alunas na prática de sapatilhas de ponta; a influência das vivências desses professores, enquanto alunos ou bailarinos, em suas práticas pedagógicas; o significado da sapatilha de ponta para as crianças envolvidas no processo de indicação; e a percepção das alunas sobre os requisitos necessários para o uso da sapatilha de ponta.

Os resultados trazidos pelas falas de professores e alunas de balé clássico trouxeram elementos que extrapolaram a questão específica da sapatilha de ponta, permitindo uma reflexão mais ampla acerca do ensino do balé, do seu imaginário e da saúde.

Percebeu-se que de maneira geral o processo de indicação para o uso da ponta foi encarado como um momento importante na formação em balé clássico para as meninas, tanto pelos professores, quanto pelas alunas incluídas no processo. Os familiares das alunas também mostraram-se envolvidos no processo de indicação, tendo as mães como principais influenciadoras das meninas na prática do balé.

Observou-se a presença de dualidades no comportamento de alguns professores que participaram da pesquisa, no que diz respeito às suas crenças e valores *versus* realidade. O desejo de alguns parecia ser o de atuar em instituições profissionalizantes de ensino do balé, utilizando de maneira integral a metodologia de referência (dentro das Escolas de Balé) que lhes melhor servisse. Entretanto, tais instituições não correspondem à realidade na cidade, estando os professores atuando em cursos livres, nos quais a maioria dos alunos não têm interesse de se profissionalizar. Assim, dualidades como: balé profissional *versus* balé amador; objetividade *versus* subjetividade; conhecimento científico *versus* conhecimento empírico, entre outras, demonstraram certo conflito entre o esperado e o realizado.

Apesar deste conflito, e talvez também por causa dele, percebe-se que apesar de todas as fragilidades existentes e adaptações realizadas, visando atender ao contexto local, as instituições têm conseguido formar alunos que optam pela carreira artística, docente, de produção, ou ocupações afins no campo da Dança, mesmo numa formação não profissionalizante. O grupo de professores que compôs esta amostra fez parte de um conjunto de profissionais da área que tem procurado realizar um trabalho de qualidade, em instituições

que tradicionalmente são consideradas comprometidas com a formação em balé clássico na cidade do Recife.

Tratando-se dos conhecimentos científico e empírico, existiu uma maior prevalência deste último nas vivências dos profissionais, decorrente de uma formação mais centrada na prática que na teoria. Consequentemente, não só o processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta, como o ensino do balé, de modo geral, mostrou-se predominantemente uma prática baseada na evidência de autoridade, devido à tradição do balé clássico e seu ensino hegemonicamente tecnicista.

Por força dessa tradição, as avaliações realizadas pelos professores para a indicação do uso da sapatilha de ponta seguiram, na maioria dos casos, uma abordagem baseada nas vivências dos professores enquanto alunos. As práticas avaliativas para a indicação passaram pela percepção coletiva (tendência a indicar todas as alunas da turma) ou individual (tendência a indicar apenas aquelas que estivessem aptas), sendo esta última mais utilizada pela maioria dos professores, e entendida pela literatura como atitude importante para a qualificação da tomada de decisão.

Os professores afirmaram que a indicação para o uso da sapatilha de ponta compreendeu a verificação de vários requisitos, entendidos como *objetivos* (critérios físicos, técnicos, atitudinais, e relativos à faixa etária, tempo de prática, e crescimento e desenvolvimento da praticante) e *subjetivos* (critérios artísticos e pressões externas).

A partir destes dados, percebe-se a importância dos critérios objetivos, que, sendo passíveis de medida e classificação, garantem a eficácia e a segurança de uma avaliação individualizada. A subjetividade, porém, não deve ser descartada, uma vez que esta se refere à essência de qualquer fazer artístico. Por outro lado, o aspecto da subjetividade que diz respeito às pressões externas não deve constituir um critério de indicação segundo os autores pesquisados, pois trata de uma valorização exagerada do *status* de usar a sapatilha de ponta, sem muitas vezes compreender o que este momento significa de fato.

Grande parte da avaliação tem sido realizada na perspectiva da avaliação formativa (acompanhamento diário da aluna) e somativa (momentos específicos de avaliação – aulas abertas ao público e testes de força e flexibilidade). Estando de acordo com a literatura pesquisada, uma única professora afirmou realizar alguns testes para observar o condicionamento físico das alunas, com o propósito de verificar seu estado de prontidão.

Os significados da sapatilha de ponta atribuídos pelas alunas foram representados pela expectativa, por uma forte presença iconográfica, relacionada à indumentária da bailarina, na

qual a sapatilha de ponta é parte fundamental, pela influência de modelos considerados como parâmetros técnicos, artísticos e de conduta, além de valores estéticos de beleza, leveza e elegância, amplamente valorizados pelo imaginário coletivo (sociedade, mídia e mercado). Estes significados remeteram a ideais de feminilidade, estimulando determinados comportamentos esperados para uma aspirante a bailarina.

As alunas pareceram possuir clareza de requisitos importantes para o uso da sapatilha de ponta, ao fazerem um recorte dos critérios colocados pelos profissionais (físicos, atitudinais e de prontidão técnica), mas também compreenderam que a decisão final é do professor, apesar da expectativa e ansiedade demonstrada por elas.

Na tentativa de se enxergarem dentro do processo, as alunas fizeram suas autoavaliações quanto à aptidão, respondendo “sim”, “não”, e “talvez”, argumentando com base nos requisitos considerados importantes. Algumas alunas confundiram o “sentir-se apta” com a “vontade de estar apta”, indicando um alto grau de vontade em usar a sapatilha de ponta.

Todo esse panorama aponta para uma multiplicidade e complexidade das questões que permeiam o uso da sapatilha de ponta. A indicação envolve a verificação de critérios que vão além do técnico e do biológico, adentrando em outras questões, que neste estudo se revelaram pelo imaginário que envolve o balé clássico, com seus símbolos e significados estéticos; pela supervalorização do ritual de passagem, gerando expectativa na criança e em seus familiares (sobretudo a mãe da aluna); pelas vivências positivas e negativas dos professores enquanto alunos.

Por isso, aponta-se a necessidade de um professor atento, envolvido e conhecedor de seus alunos, não somente no que diz respeito à constituição corporal e à técnica, mas também no que concerne a aspectos imensuráveis e impalpáveis, levando-se em conta a saúde das crianças e adolescentes como um todo (aspectos biológicos, emocionais e sociais). É importante potencializar os “radares” de sensibilidade do professor, ampliando a percepção do que acontece ao seu redor.

O professor de balé clássico é tradicionalmente formado dentro de uma perspectiva tecnicista. Consequentemente, ao levar suas experiências da formação para o ensino, muitas vezes o faz com o olhar puramente técnico, no sentido de direcionar sua prática para a obtenção de produtos exitosos, assim como acontecem em muitas práticas específicas da saúde. Para isso, é importante repensar as propostas de ensino do balé clássico, para que elas possam ser mais abrangentes e envolvam essa complexidade, principalmente levando em consideração o contexto das instituições estudadas, devendo estar preocupadas com a

formação de seus alunos enquanto seres humanos.

Isso recai para a formação do professor de balé, que precisa estar voltada para a multiplicidade de elementos que o constitui. Muitas vezes, as questões da arte implicam num resultado final que visa a excelência; no entanto, trata-se de uma atividade voltada para seres humanos, com suas possibilidades e limitações. No caso do preparo de futuros artistas, e falando especificamente do balé, a formação é iniciada na infância, momento de pleno desenvolvimento, no qual muitas vezes os alunos se encontram numa situação de vulnerabilidade física e emocional. Assim, seria interessante que a formação, além de técnica e artística, também estivesse voltada para as questões humanísticas.

É importante que exista a conscientização dos profissionais acerca da necessidade de formação pedagógica, em escolas, universidades ou centros de aperfeiçoamento, desde que dialogue com sua atividade e contemple conteúdos e competências direcionados ao ensino do balé clássico dentro de uma perspectiva integral.

Considera-se que as limitações do estudo tenham sido relativas ao não acompanhamento do processo de indicação, através das avaliações, comunicações entre professor, aluna e família e recomendações acerca da aquisição da sapatilha de ponta. Apenas os relatos dos professores e alunas, decorrentes de suas vivências no processo de indicação, fizeram parte do *corpus* de análise da pesquisa.

Para o futuro, vislumbra-se a possibilidade de continuação dos estudos, no intuito de compreender melhor este momento tão importante e delicado da formação de alunas de balé clássico. Assim, considera-se relevante investigar o que pensam todos os personagens direta ou indiretamente envolvidos no processo, para auxiliar na construção de uma proposta de intervenção para a indicação do uso da sapatilha de ponta de forma consciente e responsável.

Além disso, seriam interessantes estudos que possam investigar mais a fundo as questões de gênero, surgidas na presente pesquisa. Sugere-se também estudos em um cenário não explorado nesta dissertação, mas que também merece atenção, que é o ensino do balé clássico voltado para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

## REFERÊNCIAS



A0 (11 anos)

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, A. Diálogos con la Danza. 4ª Ed. Editora Política, La Habana, 2000.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Developing adolescents: A Reference for Professionals. Washington: APA, 2002.
- AQUINO, D. Dança e Universidade: Desafio à vista. Lições de Dança 3. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.
- ARAGÃO, V. Organização e método de ensino de ballet. Material didático do curso realizado na modalidade à distancia pela Universidade Livre da Dança. Joinville: UNIDANÇA, 2009.
- ARANHA, M. L. A. & MARTINS, M. H. P. Filosofando: introdução à Filosofia. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRINGER, J. & SCHLESINGER, S. The Pointe Book: Shoes, Training & Technique. Hightstown, NJ: Princeton Book Company, 2004.
- BARROS, F. R. M. Estética filosófica para o ensino médio. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOGÉA, I. Outros contos do balé. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- BOURCIER, P. História da Dança no Ocidente. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BUTLER, J. P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMINADA, E. História da Dança: Evolução Cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- CARVALHO, L. M. O estudo da socialização dos professores em Educação Física: uma revisão e um convite. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. n 13, pp. 11-37, 1996.
- CASTRO, C. K. Métodos do Balé Clássico: História e consolidação. Curitiba: CRV, 2015.
- CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

COLUCCI, L. A. & KLEIN, D. E. Development of an innovative Pointe Shoe. Ergonomics in Design: The Quarterly of Human Factors Applications. Vol. 16, n. 3. Santa Monica – CA: Human Factors and Ergonomics Society, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES 3/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

CRAINE, D. & MACKRELL, J. Oxford dictionary of dance. 2<sup>nd</sup>. Edition. Oxford: Oxford University Press, 2010.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa. 3<sup>a</sup>ed. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed, 2010.

CRISP, C. La confirmación de um ideal. Cuba en el Ballet. Havana, 107-108, janeiro-agosto 2005, p. 28-29;

DE ASSIS, M. P. & SARAIVA, M. C. O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade. Movimento. Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 303-323, abr/jun de 2013.

DISCHINGER, M. C. T., BERWANGER, E., CARDOSO, E., SCUR, A. R., KINDLEIN JÚNIOR, W. Contribuição ao estudo de uma metodologia para a seleção de materiais em sapatilhas de ballet. Anais do Congresso Internacional de Pesquisa em Design. Bauru: UNESP, 2009.

DOS SANTOS, T. M. Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de pós-graduação em Educação – UFRGS, 2009.

FERREIRA, R. S. Formação do Professor de ballet em Goiânia: considerações sócio-histórico-artísticas da Dança. Monografia de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Goiânia: ESEFFEGO, 2006.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3<sup>a</sup>ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 405.

FONTANELLA, B. J. B., RICAS, J. & TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. Cadernos de Saúde Pública. V. 24, n. 1, 2008, p. 17-27.

FONTANELLA, B. J. B., LUCHESI, B. M., SAIDEL, M. G. B., RICAS, J, TURATO, E. R., MELO, D. G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. Cadernos de Saúde Pública. V. 27, n. 2, 2011, p. 389-394.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Cadernos do GIPE-CIT. Estudos do Corpo. Salvador, Editora da UFBA, n.2, fevereiro, 1999.

FOSTER, R. Ballet Pedagogy. The art of teaching. Gainesville, FL: University Press of Florid, 2010.

GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 78ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HAAS, J. G. Anatomia da Dança. Barueri, SP: Manole, 2011.

HANNA, J. L. Dança, sexo e gênero. Signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HAMMOND, S. Ballet: Beyond the basics. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc., 1982.

HOOGSTEYNS, M. Giving more weight to the ballerina: Material agency in the world of pointe shoes. International Journal of Cultural Studies. V. 16, I. 2, p. 119-133, 2012.

HOMANS, J. Os anjos de Apolo: uma história do ballet. Lisboa: Edições 70, 2010.

HOWSE, J. Técnica de la danza y prevención de lesiones. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2002.

IANNITELLI, L. Técnica da dança: redimensionamentos metodológicos. Revista Repertório. p. 30-37. Salvador: Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, UFBA, 2014.1.

JEANNIN, C. Chaussons de pointes. Paris: Éditions DésIris, 2007.

KANT, M. The soul of the shoe. The Cambridge Companion to Ballet. Cambridge: Cambridge UP, 2007, edição Kindle.

LORIA, K. En pointe. These podiatrists reveal secrets to treat professional ballet dancers. Podiatry Management. p. 83-88. October 2013.

LOURENÇO, B. & QUEIROZ, L. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. Rev Med. São Paulo: abr-jun 2010.

LIN, V. K. When to go en pointe. Springfield: Rehabilitation Medicine Associates (RMA), 2011. Disponível em: <http://www.rmaeug.com/whentogoenpointe.html> (acesso em 11 de junho de 2014 às 15:40).



MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, I. A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MECK, C., HESS, R. A, HELLDOLBLER, R., ROH, J. Pre-pointe evaluation componentes used by dance schools. Journal of Dance Medicine & Science. Vol. 8, n. 2, 2004.

MELO, J. L. B. Palestra Sapatilha de Ponta: Como escolher. Como usar. Rio de Janeiro – RJ: Só Dança, 2012. Vídeo editado de palestra realizada em festivais de dança para alunos e professores de balé.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: metodologia de pesquisa social em saúde. Rio de Janeiro: Editora Hucitec, 2010.

MILLER, C. Dance medicine: current concepts. Physical medicine and rehabilitation clinics of North America. V. 17, I. 4, p. 803-11, vii, 2006.

MILLER, J. Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MINDEN, E. The Ballet Companion. A Dancer's Guide to the Technique, Traditions and Joys of Ballet. New York: Fireside, 2005.

Pointe Shoe Fitting Guidelines. s/d. Disponível em: <http://www.dancer.com/GMFitting.pdf> (acesso em 21 de julho de 2014 às 14:10).

MISKEC, J. Pedi-Files: Reading the Foot in Contemporary Illustrated Children's Literature. Children's Literature. V. 42, p. 224–45, 2014.

MONTE, F. C. S. G. O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação Física). Florianópolis: Centro de Desportos – UFSC, 2003.

MONTEIRO, M. Noverre: Cartas sobre a Dança. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.

NEVES, N. Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008.

ORGANIZAÇÃO ANNA PAVLOVA. Novo Dicionário de Ballet. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

OSSONA, P. A Educação pela Dança. São Paulo: Summus, 1998.

PASSOS, J. Rolf Gelewski e as inter-relações entre forma, espaço e tempo: uma proposta pedagógica de improvisação para processos criativos em dança. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena. Campinas: UNICAMP, 2012.

PEERS, J. Ballet and Girl Culture. Girl Culture: An Encyclopedia. Vol. 1 & 2. Westport – Connecticut: Greenwood Press, 2008.

PEREIRA, M. A. & SOUZA, J. B. L. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. Inter-Ação. Goiânia, v. 39, n. 1, p. 19-38, jan./abr. 2014.

PICON, A. P. & FRANCHI, S. S. Análise antropométrica de pés de praticantes de Ballet Clássico que utilizam sapatilhas de ponta. Revista UNIARA. Araraquara – SP: n. 20, 2007.

PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REINHARDT, A. Pointe shoes. Tips & Tricks. For choosing, tuning and care. Plymouth, UK: Dance Books, 2008.

RESENDE, T. I. S. Outros olhares para o ensino do balé clássico. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogias da Dança). Goiânia: Centro de Estudos Avançados e Formação Integrada Goiânia – PUC, 2010.

RICHARDSON, M., LIEDERBACH, M. & SANDOW, E. Functional criteria for Assessing Pointe-readiness. Journal of Dance Medicine & Science. v. 14, n. 3, 2010.

RODRIGUES, R. G. & LIMA, M. D. A prática pedagógica no ensino do balé clássico na cidade de Goiânia: um recorte. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2011.

ROSA, C. & ARNOLDI, C. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

RUFINO, R. M. L. Estudo Anatômico do Equilíbrio em Pontas no Ballet. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Belas Artes - Universidade de Lisboa, 2011.

SALAZAR, A. La danza y el ballet. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F. & LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5ª Ed. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

SAMPAIO, F. Balé passo a passo. História, técnica, terminologia. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SEELEY, R. R., STEPHENS, T. D. & TATE, P. Anatomia e Fisiologia. 6ª Ed. Loures: Lusociência, 2003.

SMITH-AUTARD, J. M. The art of dance in education. London: A & C Black, 1994.

SÓ DANÇA. Classic America Latina. Catálogo 2016-17. Disponível em: [www.sodanca.com](http://www.sodanca.com). (Acesso em 7 de abril de 2016 às 16:40).

SOTER, S. A educação somática e o ensino da dança. Lições de Dança 1. P. 141-148. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

SPARGER, C. Anatomy and Ballet: Handbook for teachers of Ballet. 5th Ed. London: Adam & Charles Black, 1970.

SPIIKEN, T. L. The dancer's foot book: a complete guide to foot care. Highstown, New Jersey: Princeton Book Company, 1990.

STORELLI, P. The magic of pointe shoes: Everything a Dancer Needs to Know About Pointe Shoes; All the Secrets Revealed by the Experts. Tamarac –FL: Lumina Press, 2011.

STRAZZACAPPA, M. & MORANDI, C. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

THOMASEN, E. & RIST, R. A. Anatomy and kinesiology for ballet teachers. London: Dance books, 1996.

TREVISAN, P. R. T. C. & SCHWARTZ, G. M. Análise das condutas criativas e expressivas nas habilidades essenciais ao ballet clássico. efdeportes.com Revista Digital. Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/habilidades-essenciais-ao-ballet-classico.htm> (Acesso em 11 de janeiro de 2016 às 15:20).

TURK, M. Girlhood, ballet and the cult of tutu. Children's Literature Associate Quarterly. V. 39, n. 4, p. 482-505. Winter 2014.

VAGANOVA, A. Basic principles of classical ballet. Dover publications, INC. New York, 1969.

VANÍCOLA, M. C. & GUIDA, S. Postura e condicionamento físico. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2014.

VIANNA, K. A dança. 3<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Summus, 2005.

WADSWORTH, B. Inteligência e afetividade da criança. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WEISS, D.; RIST, R. & GROSSMAN, G. When can I start pointe work? Guidelines for initiating pointe training. Journal of dance medicine & science: official publication of the International Association for Dance Medicine & Science. V. 13, I. 3, p. 90-2, 2009.

WESCHLER, S. M. & NAKANO, T. C. O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

WHITEHILL, A. & NOBLE, W. The Parents Book of Ballet: answers to critical questions about the care and development of the young dancer. 2<sup>nd</sup> edition. Colorado: Meriwether Publishing Ltd., 2003, edição Kindle.

WIDLÖCHER, D. & ROCHA, Z. Interpretação dos desenhos infantis. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

WOSIEN, B. Dança: um caminho para a totalidade. São Paulo: Triom, 2000.

## APÊNDICES



A07 (8 anos)

**APÊNDICE A – Formulário de entrevista para a caracterização do perfil do professor**

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo: M ( ) F ( )
3. Escolaridade:  
Pós-graduado ( ) Superior completo ( ) Superior incompleto ( )  
Ensino Médio completo ( ) Ensino Médio incompleto ( )  
Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Fundamental incompleto ( )  
Se possui Curso Superior, qual a formação?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Para ser professor de Balé, fez alguma formação específica? Qual?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Já foi bailarino(a)? Sim ( ) Não ( )
6. Tempo de prática do balé: \_\_\_\_\_
7. Se foi bailarina (mulher), já usou sapatilhas de ponta? Com que idade?  
\_\_\_\_\_
8. Se foi bailarino (homem), já experimentou usar sapatilhas de ponta? Em que situação?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Tempo de experiência com o ensino do balé:  
\_\_\_\_\_
10. Tempo de experiência com ensino de técnica de pontas:  
\_\_\_\_\_
11. Realiza periodicamente atualizações sobre a sapatilha de ponta? Se sim, quais?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Formulário de entrevista para a caracterização do perfil da aluna**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Escolaridade: \_\_\_\_\_

3. Escolaridade do pai:

Pós-graduado ( ) Superior completo ( ) Superior incompleto ( )

Ensino Médio completo ( ) Ensino Médio incompleto ( )

Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Fundamental incompleto ( )

4. Escolaridade da mãe:

Pós-graduado ( ) Superior completo ( ) Superior incompleto ( )

Ensino Médio completo ( ) Ensino Médio incompleto ( )

Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Fundamental incompleto ( )

5. Tempo que faz balé: \_\_\_\_\_

6. Motivo pelo qual escolheu a instituição onde faz aulas:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Possui algum parente envolvido com o balé?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada**

Questões norteadoras para os professores:

1. Como ocorre o processo de indicação para o uso das sapatilhas de ponta?
2. Quais os critérios que você utiliza na indicação do uso da sapatilha de ponta? Por que?
3. Existem outros fatores que interferem nesse processo de indicação? Qual(is)?
4. Se você já usou sapatilha de ponta, como foi sua experiência durante o processo de indicação? A sua prática profissional atual na indicação para a sapatilha de ponta é influenciada pela sua vivência de aluno(a)?

Questões norteadoras para as alunas:

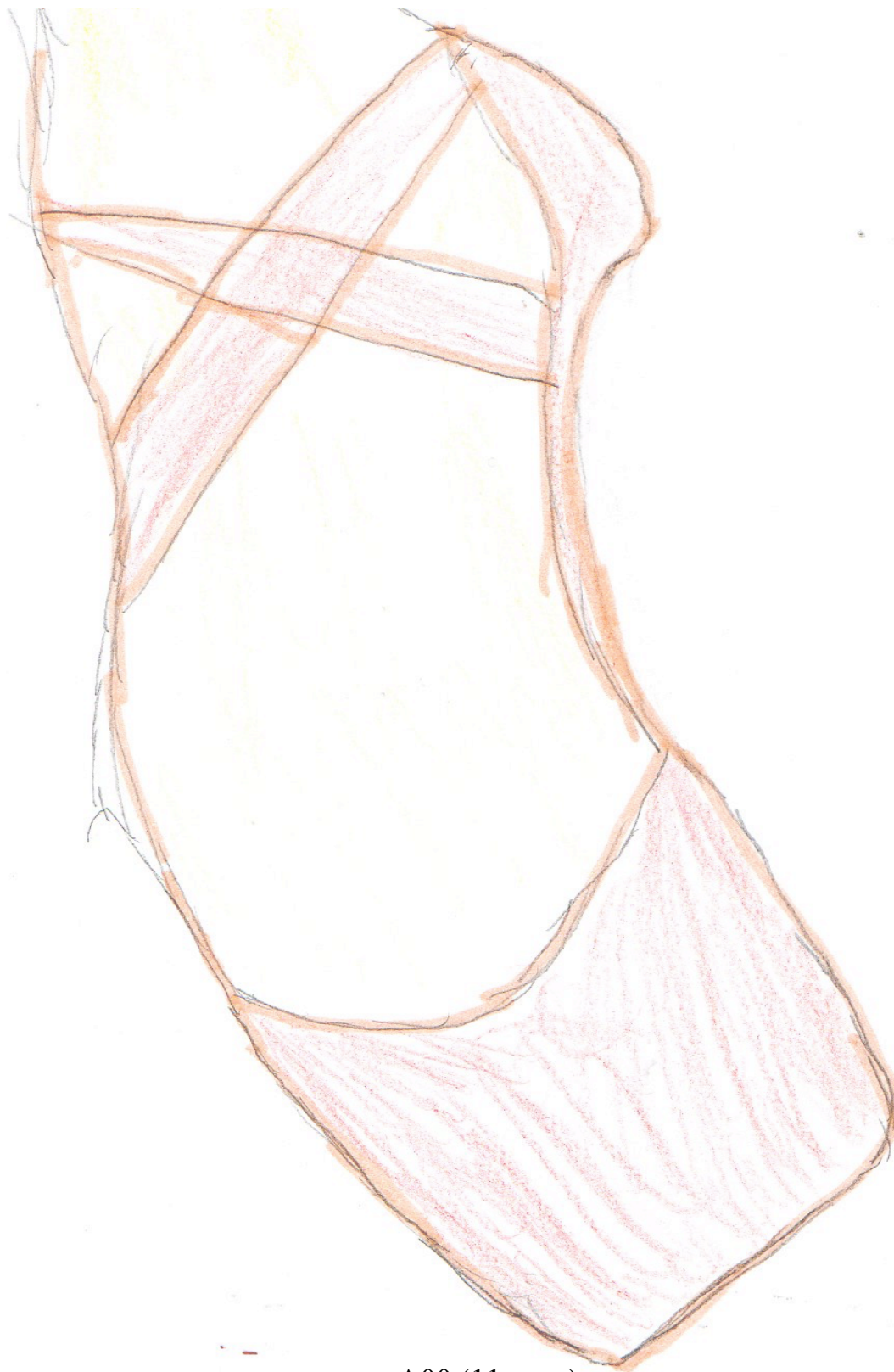
1. Por que você faz balé?
2. O que significa para você usar a sapatilha de ponta?
3. O que você acha importante para começar a usar sapatilhas de ponta?
4. Você se sente preparada para usar sapatilha de ponta? Por quê?



**APÊNDICE D – Roteiro para desenho e narrativa**

1. Utilizando o material (papeis, lápis, borracha, lápis de cor, apontador), faça um desenho. O tema é livre; portanto, você poderá construir a imagem que quiser.
2. Agora, gostaria que fizesse um desenho (ou mais de um, se assim desejar), que represente a sapatilha de ponta.
3. Fale um pouco sobre o(s) último(s) desenho(s). O que ele(s) significa(m) para você?

## ANEXOS



A00 (11 anos)

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Juliana Siqueira Lopes**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Sobre as pontas dos pés: considerações acerca do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde**, que está sob a coordenação/orientação da **Profª Luciane Soares de Lima**, e coorientação da **Profª Maria Cláudia Alves Guimarães**, cujo objetivo é compreender como ocorre o processo de indicação do uso das sapatilhas de ponta para professores e alunas de Balé Clássico, nesta Instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o Professor****CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(PARA PROFESSORES – Resolução 466/12)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada “Sobre as pontas dos pés: considerações acerca do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Siqueira Lopes, domiciliada à Rua Visconde de Mamanguape, 40, Encruzilhada, Recife – PE. CEP 52030-010, telefone (81) 987782250, e-mail: [julisiqueira@gmail.com](mailto:julisiqueira@gmail.com). A pesquisa está sob a orientação de Luciane Soares de Lima, telefone: (81) 997009779, e-mail [luciane.lima@globocom.com](mailto:luciane.lima@globocom.com), e sob a coorientação de Maria Cláudia Alves Guimarães, telefone: (81) 991745521, e-mail [mcaguima@uol.com.br](mailto:mcaguima@uol.com.br).

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, entre em contato com a pesquisadora para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

O objetivo da pesquisa é compreender como ocorre o processo de indicação do uso das sapatilhas de ponta para professores e alunas de Balé Clássico. Para coletar os dados da pesquisa será feita uma entrevista semiestruturada com os professores, que será gravada. O local e horário da realização da entrevista serão definidos em comum acordo com o professor e a pesquisadora, a fim de não interferir no funcionamento normal das atividades.

O risco desse estudo pode estar relacionado à sensação de constrangimento em responder alguma questão. Garantimos que o (a) Sr. (a) poderá deixar de responder qualquer questão se assim preferir. Além disso, a entrevista será realizada em um ambiente privado, para que outras pessoas não a presenciem.

Todos os envolvidos com as instituições de ensino de Balé Clássico serão beneficiados: diretores, professores, alunas e pais das alunas. Esta pesquisa pretende contribuir com a discussão acerca das vivências que permeiam um momento importante na vida da estudante, que é a indicação para o uso da sapatilha de ponta. Além disso, podem servir de subsídio para a construção de ações conscientes para esta indicação.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. As gravações realizadas nesta pesquisa ficarão armazenadas em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período mínimo de cinco anos. O (a) senhor (a) não pagará nada nem receberá nenhuma quantia em dinheiro para participar desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS – 1º Andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 21268588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

---

Assinatura da pesquisadora

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Sobre as pontas dos pés: considerações acerca do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO C– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável****CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS – Resolução 466/12)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada “Sobre as pontas dos pés: considerações acerca do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Siqueira Lopes, domiciliada à Rua Visconde de Mamanguape, 40, Encruzilhada, Recife – PE. CEP 52030-010, telefone (81) 987782250, e-mail: [julisiqueira@gmail.com](mailto:julisiqueira@gmail.com). A pesquisa está sob a orientação de Luciane Soares de Lima, telefone: (81) 997009779, e-mail [luciane.lima@globo.com](mailto:luciane.lima@globo.com), e sob a coorientação de Maria Cláudia Alves Guimarães, telefone: (81) 991745521, e-mail [mcaguima@uol.com.br](mailto:mcaguima@uol.com.br).

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está fazendo a pesquisa para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o (a) menor faça parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da participação do (a) menor a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

O objetivo da pesquisa é compreender como ocorre o processo de indicação do uso das sapatilhas de ponta para professores e alunas de Balé Clássico. Para coletar os dados da pesquisa será feita uma entrevista semiestruturada com as alunas, além de solicitação de desenho(s), acrescido da narrativa do(s) mesmo(s). Tanto a entrevista quanto a narrativa relativa ao(s) desenho(s) serão gravadas. O local e horário da realização da coleta dos dados serão definidos em comum acordo com as alunas, responsáveis e a pesquisadora, a fim de não interferir no funcionamento normal das atividades.

O risco desse estudo pode estar relacionado à sensação de constrangimento em responder alguma questão. Garantimos que o (a) Sr. (a) que a sua filha {ou menor que está sob sua responsabilidade} poderá deixar de responder qualquer questão se assim preferir. Além disso, a entrevista e solicitação do desenho serão realizadas em um ambiente privado, para que outras pessoas não as presenciem.

Todos os envolvidos com as instituições de ensino do Balé Clássico serão beneficiados: diretores, professores, alunas e pais das alunas. Esta pesquisa pretende contribuir com a discussão acerca das vivências que permeiam um momento importante na vida da estudante, que é a indicação para o uso da sapatilha de ponta. Além disso, podem servir de subsídio para a construção de ações conscientes para esta indicação.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a

não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação da sua filha {ou menor que está sob sua responsabilidade}. As gravações realizadas nesta pesquisa ficarão armazenadas em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período mínimo de cinco anos. O (a) senhor (a) não pagará nada nem receberá nenhuma quantia em dinheiro para participar desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS – 1º Andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 21268588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador (a)

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo “Sobre as pontas dos pés: considerações acerca do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)****CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(PARA MENORES DE 12 A 18 ANOS – Resolução 466/12)**

Convidamos você, após autorização dos seus pais {ou dos responsáveis legais} para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “Sobre as pontas dos pés: considerações acerca do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde”. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Juliana Siqueira Lopes, domiciliada à Rua Visconde de Mamanguape, 40, Encruzilhada, Recife – PE. CEP 52030-010, telefone (81) 987782250, e-mail: [julisiqueira@gmail.com](mailto:julisiqueira@gmail.com). A pesquisa está sob a orientação de Luciane Soares de Lima, telefone: (81) 997009779, e-mail [luciane.lima@globo.com](mailto:luciane.lima@globo.com), e sob a coorientação de Maria Cláudia Alves Guimarães, telefone: (81) 991745521, e-mail [mcaguima@uol.com.br](mailto:mcaguima@uol.com.br).

Este Termo de Assentimento pode conter informações que você não entenda. Caso haja alguma dúvida, entre em contato com a pesquisadora para entender sobre sua participação. Após ler as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é para ser entregue aos seus pais para guardar e a outra é do pesquisador responsável. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema se desistir, é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

O objetivo da pesquisa é compreender como ocorre o processo de indicação do uso das sapatilhas de ponta para professores e alunas de Balé Clássico. Para coletar os dados da pesquisa será feita uma entrevista semiestruturada com as alunas de balé clássico, além de solicitação de desenho(s), acrescido da narrativa do(s) mesmo(s). Tanto a entrevista quanto a narrativa relativa ao(s) desenho(s) serão gravadas. O local e horário da realização da coleta dos dados serão definidos em comum acordo com as alunas, responsáveis e a pesquisadora, a fim de não interferir no funcionamento normal das atividades.

O risco desse estudo pode estar relacionado à sensação de constrangimento em responder alguma questão. Garantimos que você poderá deixar de responder qualquer questão se assim preferir. Além disso, a entrevista e solicitação do desenho serão realizadas em um ambiente privado, para que outras pessoas não as presenciem.

Todos os envolvidos com as instituições de ensino do Balé Clássico serão beneficiados: diretores, professores, alunas e pais das alunas. Esta pesquisa pretende contribuir com a discussão acerca das vivências que permeiam um momento importante na vida da estudante, que é a indicação para o uso da sapatilha de ponta. Além disso, podem servir de subsídio para a construção de ações conscientes para esta indicação.



As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo. As gravações realizadas nesta pesquisa ficarão armazenadas em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período mínimo de cinco anos. Você não pagará nada nem receberá nenhuma quantia em dinheiro para participar desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS – 1º Andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 21268588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador (a)

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, Identidade n. (caso possua) \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Sobre as pontas dos pés: considerações acerca do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para os meus pais ou responsável legal.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) menor \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_